

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098, CIUDAD DE MÉXICO, ORIENTE**

**“Adultocentrismo Durante el Juego, como Barrera
en el Desarrollo y en el Aprendizaje de Niñas y
Niños de Educación Inicial”**

Proyecto de Intervención Pedagógica

**Que para obtener el título de
Licenciada en Pedagogía**

Presenta:

Adriana Nambo Taba

Directora de Proyecto:

Dra. Gabriela Acosta Espino

CDMX, abril de 2025



Educación

Secretaría de Educación Pública



Rectoría

Dirección de Unidades

Unidad UPN 098 CDMX, Oriente



Ciudad de México, 11 de abril de 2025

ADRIANA NAMBO TABA

Matrícula número 200980019

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo de titulado:

“Adultocentrismo Durante el Juego, como Barrera en el Desarrollo y en el Aprendizaje de Niñas y Niños de Educación Inicial.”

Opción: Proyecto de intervención

A propuesta de la Asesora Gabriela Acosta Espino, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Licenciatura en Pedagogía.

El jurado quedará integrado de la siguiente manera:

Presidente: Carolina Soria Bravo

Secretario: Gabriela Acosta Espino

Vocal: María De Lourdes Galindo Montalvo

Atentamente

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”


VICENTE PAZ RUIZ
DIRECTOR



VPR/CLG

c.c.p. Coordinación de Titulación



2025
Año de
**La Mujer
Indígena**

Calzada de la Viga 1227, Colonia Militar Marte, C.P.08840, Alcaldía Iztacalco, CDMX, Tel. 5556 309700 Ext. 8002.
www.upn.mx

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Por darme la vida, salud, entendimiento, los medios y a las personas necesarias para poder vivir esta maravillosa experiencia.

A la Universidad Pedagógica Nacional

Por darme un lugar en mi querida Unidad 098 Oriente, donde comprendí que la escuela la hacen los maestros y los alumnos.

A mis maestras y maestros

Que con su acompañamiento y preparación intelectual me formaron como pedagoga, pero más aún, les agradezco su ética, su moral docente y su pedagogía humanista que complementaron mi ser, mi saber y mi saber hacer.

Con cariño y agradecimiento especial a la Dra. Gabriela Acosta Espino por haber sido mi directora de tesis, a la Metra. María de Lourdes Galindo Montalvo, a la Metra. Carolina Soria Bravo, al Dr. Christian López Gutiérrez y a la Dra. Laura Eugenia Ortiz Madariaga por su apoyo, cariño, observaciones y acompañamiento a lo largo de mi carrera y para concluir mi proyecto.

A mis Hijos, Arturo y Jorge Octavio

Por su ejemplo de disciplina y perseverancia en sus estudios, demostrándome que no existen límites para llegar tan lejos como uno se lo proponga. A mis dos médicos, gracias por su apoyo y cariño, por creer en mí, por estar a mi lado. Son mi motor, mi orgullo y mi mayor alegría, los amo.

A mi madre

Por el amor y el calor de sus brazos y besos incondicionales, por tomarme de la mano y guiar mi vida, por ser la raíz de mis ramas y frutos. Por tu fortaleza, bondad, sacrificios y resiliencia. Por todo eso y más hoy estoy aquí disfrutando este logro que también es tuyo, gracias mamita, te amo.

A mi hermana

Que literal, me tomó de la mano y me llevó a la escuela. Gracias por tu cariño y protección, por procurar mi bienestar y por enseñarme a buscar soluciones. Gracias Clara por ser mi ángel de la guarda y por ayudarme a que este sueño se hiciera realidad.

A mis tres hermanos, Octavio, Guillermo y Oscar

Gracias por siempre estar a mi lado, por su amor y apoyo. Gracias por enseñarme que la vida no se trata de mirar hacia atrás, sino de seguir adelante.

A mi padre

Que, desde el cielo, sé que me acompañó en este recorrido.

A mí

Por no rendirme y cumplir mi meta.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	3
CONTENIDO	5
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	7
1.1. El reflejo de nuestro propio ser	7
1.2. Justificación	9
1.3. Preguntas de investigación.....	11
1.3.1. Pregunta General.....	11
1.3.2. Preguntas Específicas.....	11
1.4. Objetivos	11
1.4.1. Objetivo General.....	11
1.4.2. Objetivos específicos	12
CAPÍTULO 2: ¿QUÉ DICEN LOS PENSADORES?	13
2.1. Una historia monótonamente penosa.....	13
2.2. Adultocentrismo: constructo social de desigualdad	17
2.3. Barreras de desarrollo adultocéntricas y su repercusión en la niñez.....	18
2.4. La educación inicial y el juego.....	20
2.5. Situaciones locales: “Escuela Mundo Feliz Para la Primera Infancia”	23
CAPÍTULO 3: HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS Y DIAGNÓSTICO	32
3.1. Tipo de Investigación.....	32
3.1.1. Investigación-Acción.....	32
3.1.2. Enfoque cualitativo.....	33
3.1.3. Observación participante	33
3.1.4. Diario de Campo	34
3.1.5. Entrevista semiestructurada	34
3.2. Procedimiento	34
3.3. Sujetos y muestra	38
3.3.1. Muestra de expertos	39
3.3.2. Muestra por conveniencia.....	39
3.3.3. Muestra de participantes voluntarios	39
3.4. Contexto y Población.....	41
3.4.1. Marco Contextual de la Comunidad Escolar	41

3.4.2. Marco contextual del centro escolar	43
3.4.3. Contexto familiar	47
3.4.4. Pedagogía educativa del colegio	48
3.5. Resultados del diagnóstico.....	49
3.6. Problematización.....	54
CAPÍTULO 4: PROYECTO DE INTERVENCIÓN	56
4.1. “Un buen comienzo”	56
4.2. Objetivos del proyecto.....	60
4.2.1. Objetivo general	60
4.2.2. Objetivos específicos	60
4.3. Desarrollo del taller: “Un buen comienzo”	61
Sesión 1. “Que empiece el camino: Explorando conceptos y emociones”	61
Sesión 2: “Que nadie detenga nuestros pasos: vamos a jugar”	66
Sesión 3: “No eres tú, soy yo: Comunicación asertiva y crianza amorosa”	72
Sesión 4: “Ayer y hoy: Es hora de cambiar la página”	78
Sesión 5: “Convivencia y armonía: Derechos de las niñas y niños”	82
Sesión 6: “El juego: Aprendizaje invaluable y divertido”	87
Sesión 7: “Moral docente”	92
Sesión 8: “Reflexión y un buen comienzo”	96
CONCLUSIONES	99
REFERENCIAS.....	102
ANEXOS	109

“La educación no cambia al mundo,
cambia a las personas que cambiarán el mundo”.

Paulo Freire

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

1.1. El reflejo de nuestro propio ser

¿Cuántas cosas podría decirnos el rostro de una persona si la volteáramos detenidamente a mirar? Su género, edad, raza, posición social, quizás identificaríamos la emoción que vive en ese momento, alguna de sus prioridades, carencias, necesidades o enfermedad. Desde luego que para saber más habría que acogerlo, ponerse de su lado, en sus zapatos, ser empático y amarlo, al mismo tiempo percibir con todos los sentidos lo que tienen que contar.

Y solo así, descubriríamos que somos de la misma naturaleza, y que sus sueños, sus alegrías, sus deseos, pesares y necesidades son de la misma naturaleza a las propias. “Descubriríamos en su rostro, el reflejo de nuestro propio ser” (Levinas, 2002).

En la presente investigación se habla del adultocentrismo, un constructo social que aleja al adulto de la práctica de mirar, reconocer y sentir al otro, de ese adulto que invisibiliza y enmudece, que pone barreras en el desarrollo y aprendizaje a través de su práctica pedagógica. De ese adulto que se percibe como dotado de cualidades, habilidades, fuerza, destreza y conocimientos capaz de controlarlo todo. De ese adulto sargento que dirige y dispone el camino que considera es el que se debe seguir (Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 2007).

Autores como el sociólogo chileno Claudio Duarte, conceptualizan al adultocentrismo como un sistema social, pilar de poder que genera desigualdad y opresión hacia el menor (2012). Para Lay-Lisboa y Montañés, es una perspectiva de superioridad y privilegios que faculta al adulto para ser escuchado, señalar y educar ya que la inocencia de las niñas y niños los hace débiles, no se saben cuidar

y desconocen los modos de participar socialmente (2018). El fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), menciona que es un modelo ideal, sinónimo de fuerza, capacidad, dominio y poder, construido sobre las bases del patriarcado y es el medio para alcanzar el respeto de la sociedad (2013).

En fin, que al paso del tiempo la historia se ha escrito bajo el dominio del adulto y la obediencia de las niñas, niños y jóvenes, historia en la que todo aquel que pretende enseñar puede generar un cambio, asumiendo que la educación es la acogida del otro y el compromiso con el mundo (Ortega, 2004). Quizás, interiorizar alguno de los siguientes puntos, mismos que se desarrollarán en la presente investigación les oriente y sean parte de “Un buen comienzo”:

- a) Entender que los docentes y su práctica influyen positiva o negativamente en la formación de las personas, por lo que se debe estar preparado para conducirse ética, moral y espiritualmente dentro y fuera del contexto escolar.
- b) Saber que la práctica pedagógica conductista, autoritaria o adultocéntrica desfavorece la seguridad, autoestima, libertad, desarrollo, aprendizaje, y autorregulación de niñas, niños y jóvenes, limitando su competitividad y así la posibilidad de alcanzar su bienestar.
- c) Empatizar con las niñas y niños, hacer conciencia de que ellos tienen el derecho a opinar, decidir, a ser escuchados y a jugar, entre muchos derechos más. Y que el docente al igual que todos los adultos tienen el deber de garantizárselos.
- d) Romper con actitudes tradicionalistas y querer formar parte de una nueva educación.
- e) Ser cómplice de las niñas y niños en el descubrimiento del mundo que les rodea a partir de proyectos divertidos, llenos de libre movimiento e imaginación.
- f) Finalmente entender que las niñas y niños, juegan y se divierten ante cualquier situación y no precisamente para hacer desatinar a los adultos.

En resumen, es de interés hacer de la escuela, la educación y del personal docente, el espacio, el medio y la inspiración para construirles una nueva historia a las niñas, una historia de cambio, una historia humanista, llena de experiencias significativas que se generen desde una práctica pedagógica, libre de barreras y prototipos adultocéntricos, procurándoles en todo momento el respeto a sus derechos, un adecuado desarrollo físico, cognitivo y bienestar emocional (Ortega,2004) (Ortega y Mínguez, 2010).

1.2. Justificación

A partir de las observaciones realizadas cotidianamente en la “Escuela Mundo Feliz para la Primera Infancia” (EMFPPI) para llevar a cabo la presente investigación, se identificó que el adultocentrismo es una práctica social que se vivencia y naturaliza cotidianamente. Más aún, es una práctica que se reproduce tradicionalmente desde las experiencias laborales, familiares y muy personales de cada una de las agentes educativas, todas con la intención de educar, corregir y mantener la disciplina y respeto.

El adultocentrismo, generador de barreras de desarrollo y aprendizaje, que percibí en la EMFPPI, a través de mi observación se desarrollaba en situaciones que se suscitaban en las actividades de rutina, en diferentes escenarios de la escuela, y en situaciones que obstaculizaban la curiosidad y juego.

Por mencionar algún ejemplo, en este momento narraré la situación que se dio en el patio de la escuela, cuando las niñas y niños descubrieron una lombriz de tierra cerca de una jardinera: fue de gran asombro para las niñas y niños descubrir algo que se movía retorciéndose raramente en el piso, el asombro se convirtió para algunos en miedo y para otros en curiosidad.

El momento era justo una oportunidad de aprender algo nuevo, pero fue todo lo contrario, se escuchó gritar a la agente educativa, “¿Qué hacen? ¡Dejen eso!, si la tocan les va a picar, es una víbora”, algunos se alejaron asustados, otros riéndose divertidamente se retiraron corriendo, algunos intrépidamente le lanzaron a la “víbora” hojas que habían caído del árbol y alguien más se atrevió a tocarla y levantarla, su audacia suscitó que en ese momento la agente educativa

nuevamente levantara la voz y con gestos de molestia le dijo: “no entiendes”, “dije que no”, “obedece”, “te vas a quedar aquí conmigo un rato” y lo tomó de la mano, al resto del grupo les dijo “váyanse a jugar o nos metemos ya al salón”.

El niño que la agente educativa tenía tomado de la mano lloraba y se jalaba, otra maestra se acercó sin saber lo ocurrido, indiferente al llanto, saludó a su compañera y después de intercambiar con ella algunas palabras se dirigió al niño diciéndole y señalándole con el dedo índice: “De seguro te portaste mal, tienes que obedecer” y le tocó cariñosamente su cabeza al mismo tiempo que se retiraba.

Por esta y muchas otras situaciones se estima pertinente y asertivo reflexionar el rol ético, moral y humanista del educador en la sociedad y optar por sustentar su labor con alternativas que respeten los derechos humanos, que solucionen la deshumanización, exclusión y todo tipo de violencia en el contexto escolar.

Ya que no se puede contrarrestar algo que se desconoce, se consideró pertinente dar a conocer al personal educativo de la EMFPPI, la manera en la que se manifiesta el adultocentrismo, la forma en la que se reproduce, las barreras que se generan y los efectos contraproducentes en el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños.

Debe quedar claro que la educación no debe pretender la perfección de tareas ni calificaciones, mucho menos la obediencia, sino la preparación para alcanzar la autonomía, seguridad y autoestima. Por lo que se considera importante hacer énfasis en la importancia de favorecer aprendizajes significativos a través del juego y la crianza amorosa, medios por los cuales el educando aprenderá de acuerdo con su realidad y el ejemplo de sus guías.

Se conjetura que la relevancia de esta propuesta de investigación radica en que el pedagogo, su práctica y ética pueden influir en el bienestar integral de las personas y generar un cambio positivo en la sociedad a corto, mediano y largo plazo.

1.3. Preguntas de investigación

Las siguientes interrogantes que surgieron desde que se pensó cómo llevar a cabo la realización de la presente investigación fueron favoreciendo el avance significativo de esta, ya que al ir las planteando una a una, surgían intereses pero también surgía preocupación por el amplio campo de información que se abría, y ahora, la incógnita era el cómo delimitar el tema de interés para dar pie a la creación de una propuesta de intervención pedagógica, generadora de herramientas para realizar una práctica docente libre de barreras adultocéntricas con el firme propósito de favorecer el aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños sin limitar su curiosidad innata mientras juegan, descubren y aprenden.

1.3.1. Pregunta General

¿Cómo realizar una práctica pedagógica libre de barreras adultocéntricas que favorezca el auténtico aprendizaje de las niñas y niños?

1.3.2. Preguntas Específicas

1. ¿Qué experiencias deben favorecer los docentes y padres de familia a las niñas y niños en su etapa de educación inicial?
2. ¿Por qué el juego es tan significativo en el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños?
3. ¿A qué tipo de barreras esta expuesta la niñez por el simple hecho de ser niña o niño impidiéndoles un sano desarrollo y aprendizaje?

1.4. Objetivos

Con el propósito de generar modificaciones asertivas en el acompañamiento educativo de las niñas y niños de educación inicial en la EMFPPI y al mismo tiempo favorecer su desarrollo y aprendizaje, se establecen los siguientes objetivos.

1.4.1. Objetivo General

Recomendar a través de un proyecto de intervención pedagógico a las agentes educativas de la EMFPPI, formas y estilos de desarrollar su labor de tal manera que

involucren el juego y se superen prácticas adultocéntricas arraigadas en la cultura, que se reproducen por generaciones en los centros escolares y que obstaculizan el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños significativamente.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Que se comprenda al juego como actividad innata de la niñez, sugerirlo como herramienta pedagógica y favorecerlo sin ningún tipo de barreras, principalmente de las actitudinales.
2. Identificar el adultocentrismo como constructo social que permea la historia de la niñez. Partiendo de esto, sensibilizar al personal docente y persuadirlo a generar un cambio personal y pedagógico en favor de valorar y respetar mediante una comunicación asertiva las garantías individuales de las niñas y niños en pro de su bienestar.

CAPÍTULO 2: ¿QUÉ DICEN LOS PENSADORES?

2.1. Una historia monótonamente penosa

¿Qué han significado las niñas y niños para la sociedad a lo largo de la historia? Lamentablemente no hace mucho tiempo el significado dependía de la época, del color de la piel, de la posición social o del sexo, significaban mano de obra barata y un seguro de vida para los padres, sin embargo, en la actualidad, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes reafirma que ser niñas, niños y adolescentes menores de 18 años significa ser sujetos de derechos, para lo cual asigna a las familias, al gobierno y a los sectores públicos y privados a ser garantes de estos para que se cumplan (Fondo de las Naciones Unidas [UNICEF], 2006).

¿Cuál sería el interés de saberlo? Es aquí donde comenzamos un breve recorrido por aquellos tiempos pasados en los que la realidad superaban la ficción y que sin dudarlo con mucho pesar parecieran actuales, se está hablando de tiempos donde no existían comisiones que defendieran a las niñeces de hechos violentos o como dijo el historiador Lloyd de Mouse de hechos *monótonamente penosos* (1982). El mismo historiador, dividió en seis periodos la historia que ha vivido la niñez alrededor del mundo, describiendo cada uno, de tal manera que causan indignación, pena ajena y más aún, que causan miedo.

El primer periodo lo ubicó en la Antigüedad durante el siglo IV, nombrándolo “infanticidio”. Etapa histórica donde los padres se consideraban dueños de sus hijos y a partir de esto se atribuían la facultad para decidir entre rechazarlos, matarlos o dejarlos morir. Estas decisiones las tomaban cuando las niñas o niños resultaban ser causantes de alguna incomodidad social, económica o personal. Este acto normalizado ante la sociedad era el medio por el cual podían limpiar sus pecados, mismos, por los que podrían ser juzgados (de Mouse, 1982).

El segundo periodo comprendido del siglo IV al siglo XIII, lo llamó “abandono” (de Mouse, 1982). En este periodo los hijos ilegítimos, con alguna discapacidad,

enfermedad o malformación, que no eran esperados o llegaban en momentos de crisis, desafortunadamente corrían con la suerte de ser abandonados en internados, conventos, con otras familias o puestos a la venta, obviamente ninguna de las dos opciones era la mejor, otros pocos eran adoptados a conveniencia y muchos más eran esclavizados o prostituidos, posteriormente encontraban la libertad en pésimas condiciones o con la muerte (Dávila y Miniali, 2018).

El tercer periodo lo llamó “ambivalencia”, situándolo del siglo XIV al XVIII (de Mouse, 1982). En esta época la sociedad adulta comienza a preocuparse por la niñez y les brindan una educación depositaria. Las niñas y niños eran moldeados desde su vestimenta y comportamiento para ser adultos. Los castigos era parte de la educación (Aries, 1986) (Chica y Rosero, 2012).

El cuarto periodo ubicado en el siglo XVIII lo denominó “intrusión”: periodo en el que fue necesario comenzar a reflexionar en la poca empatía que la sociedad le tenía a las niñeces. Para lograr avances de inclusión significativos, influyeron Locke y Rousseau, pensadores interesados en modelar a las niñas y niños desde el momento de su nacimiento. De esta manera surgió el interés en las especializaciones de pedagogía, pediatría y psicología. Al paso del tiempo las niñas y niños fueron perdiendo su valor económico y ganando un valor social (de Mouse, 1982).

El quinto momento en la historia de la niñez lo sitúa en el siglo XIX y mediados del siglo XX llamándolo “socialización”. En este periodo, la sociedad en general experimenta modificaciones estructurales y se consideró que a las niñas y niños se les debía formar sin intentar dominar su naturaleza. Parte de esta sociedad que experimentaba cambios culturales e históricos aún consideraba que la niñez era una etapa de inmadurez, debilidad, manipulación física y mental, incluso que era un peligro para la sociedad por lo que deberían ser educados, sí, pero en lugares en los que se vigilaran y contuvieran (de Mouse, 1982).

En el último periodo llamado “ayuda”, comprendido desde mediados del siglo XX y hasta la actualidad, se intenta que las niñas y niños potencialicen sus

habilidades a través de espacios que cubran sus necesidades con experiencias significativas, además, la educación inicial procura la salud emocional a través de un cuidado amoroso y seguro. Esto con la intención de dotarlos de herramientas para triunfar y enfrentar las adversidades del momento histórico en el que viven (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Por consiguiente, los adultos asumen su responsabilidad de cuidadores, y se crean organizaciones no gubernamentales que garantizan sus derechos (de Mouse, 1982).

Para Alcubierre y Carreño (1996) en su libro “Los niños villistas. Una mirada a la historia de la infancia de México de 1900 a 1920”, se habla de cuatro distintos mundos para la niñez, en el que dependiendo del estrato social al que pertenecían era el trato y educación que recibían, trato que iba enfocado a posicionarlos al adulto que llegarían a ser en el futuro.

En el primero se hacía referencia “al mundo del estado porfirista” que los veía como el futuro ciudadano, depositándoles la responsabilidad de llevar al país al orden y progreso. Por lo que en este periodo de la historia se multiplicaron los centros escolares, sin embargo, la falta de maestros preparados, las violentas prácticas didácticas, los privilegios del sector de la élite y la necesidad de que los hijos trabajaran impedían que la educación fuera el medio ideal de la civilización y el progreso del país (Alcubierre y Carreño, 1996).

Lamentablemente el esfuerzo de la educación se proyectó hacia la escuela preparatoria, en las de arte, oficios y medicina, quedando rezagada la educación primaria. El resultado obviamente fue como lo mencionan algunos historiadores, una estructura de mármol edificada sobre cimientos de arena y un extracto de la población infantil marginada (Loyo, 2003).

En el segundo periodo, “el ideal imaginario”, las niñas y niños ya eran sujetos considerados con voluntad propia y pasaban a ser parte de la sociedad, sus padres y el estado se preocuparon por sus necesidades. Dentro de los roles sociales a la madre se le consideraba la institutriz de sus propios hijos, el padre era la figura de la fuerza, el que mandaba sobre la mujer y los hijos, la autoridad y el ejemplo de rectitud.

Todo alrededor de la niñez (de clase media y alta) era ambientado para su aprendizaje y generar amor sincero a la patria y a su familia. Los juegos y los juguetes estaban dirigidos para eso, a las niñas se les regalaban juegos de té, casitas, muñecas y patrones de ropa para recortar, con el fin de resaltar su naturaleza e integrarse en el ámbito doméstico. En cambio, los niños jugaban con fusiles, caballitos o soldaditos de plomo ya que en ellos se veía la promesa del futuro (Alcubierre y Carreño, 1996).

El tercer episodio de la niñez en el porfiriato descrito por Alcubierre y Carreño fue el de “los olvidados”, si, de aquellos a los que no se les decía niñas o niños, de aquellos que eran llamados muchachos precoces, viciosos, mugrosos, enfermos, lombricientos, harapientos. De todos aquellos pobres, mendigos y abandonados que daban mal ejemplo a los de la alta sociedad, aquellos que por su condición eran apartados del contexto en hospitales, hospicios o asilos. De esta manera se solucionaba el malestar que ocasionaban al ideal imaginado (1996).

Finalmente, el episodio de “la niñez campesina”, niñez que se perdía en cuanto ya no eran sujetos con el rebozo a la espalda de la madre. En este periodo en el campo las necesidades eran otras, se vivía libre, no se acudía a la escuela. No existía una brecha entre adultez y niñez así que a muy corta edad se integraban a las labores domésticas, del campo y de la guerra (Alcubierre y Carreño, 1996).

Es visible que, al paso del tiempo, en la historia, alrededor del mundo, desde miradas diferentes, existe una constante en todos estos periodos, “El adultocentrismo”, un rol social persistente y modelado por los mayores en el que se percibe a las niñas, niños y adolescentes inferiores y sin las cualidades necesarias para decidir u opinar.

Para Alexanthropos, un joven de 17 años que escribió “El manifiesto antiadultista”, el adultocentrismo es un sistema que establecen los adultos de entre 30 y 55 años, edad considerada de plenitud, donde son el centro del todo, sistema que se construye para su conveniencia a partir de sus ideas, tópicos, prejuicios y que se deriva de la lógica del adultismo, al cual define como discriminación de los adultos contra los jóvenes (Alexgaias, 2014).

Es decir, que el adulto al considerarse pleno de sus facultades físicas e intelectuales se coloca en los diversos contextos como el punto central, donde todo gira alrededor de él. Esta actitud, con toque de superioridad ante los demás, principalmente ante el menor, ante el débil o ante el vulnerable, se manifiesta en cualquier situación, ya que se adjudican el poder de decidir, sin tomar en cuenta las opiniones ni necesidades del otro.

2.2. Adultocentrismo: constructo social de desigualdad

Por lo tanto, se dice que el adultocentrismo es un constructo social, porque a través de la historia, primero el género masculino y posteriormente los adultos en general, han construido y establecido reglas sociales, donde se empoderan y reproducen prácticas de fuerza y poder que generan desigualdad, falta de reconocimiento a la autonomía y a los derechos de las niñas y de los niños, minimizándolos, en muchas otras ocasiones invisibilizándolos y en otras más cosificándolos, al mismo tiempo que se les obstaculiza su aprendizaje, autonomía y seguridad (Duarte, 2012).

Desde la visión de Foucault, según Lescano, (2019) a lo largo de la historia, la desigualdad que se ha creado entre jóvenes y adultos, donde obviamente las cualidades de los jóvenes se minimizan y la sabiduría y experiencia de los adultos vinculadas con normas y valores culturales se hacen presentes en la variedad de instituciones sociales, dejan en desventaja a los más jóvenes, los cuales, son subordinados, manipulados y tratados como objetos moldeables para la adultez.

Por esto se menciona que este constructo social, actúa como estructura que somete y domina opiniones, deseos y cuerpos, que limita la participación integral y equitativa en la sociedad (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF], 2023). Que enmudece las necesidades de los más jóvenes y que los menosprecia (Fernández, 2005). Y finalmente, que es un pilar de violencia para las generaciones más jóvenes (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF], 2023).

Pierre Bourdieu, sostiene que este tipo de violencia se ejerce a través de lo que se conoce como violencia simbólica, basada en la autoridad que la sociedad ha otorgado a las personas adultas, ya sea por su edad, género, conocimiento, posición

económica o influencia política, que puede pasar desapercibida ya que es muy sutil y que en la mayoría de los casos se ejerce con el consentimiento del propio individuo dominado (Fernández, 2005).

Ejemplo de esto son los roles sociales que se han establecido a través de normas y valores del monopolio patriarcal dentro de todos los ámbitos sociales (Lerner, 1986). Sin embargo, en la actualidad se han creado organizaciones civiles interesadas en crear, proteger y hacer valer los derechos de la niñez (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF], 2018) por lo que se supondría que, en el hogar, la escuela y la nación se garantizaran dichas garantías. Pero la realidad es otra, ya que ninguno de estos lugares se exime de actitudes patriarcales, adultocéntricas y violentas que generan estragos físicos, psicológicos y baja autoestima, los cuales, debilitan el aspecto moral, el sentido de seguridad y del bienestar, suscitándose así, una sociedad de juventud marginada (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF], 2023).

2.3. Barreras de desarrollo adultocéntricas y su repercusión en la niñez

Es necesario saber que todo aquel que pretende educar en las escuelas y dando continuidad al párrafo anterior, haciendo puntual referencia en la sociedad de jóvenes marginados, tiene la oportunidad y responsabilidad moral de evitar que esto suceda, sin embargo, también se es responsable de esta situación que se genera justamente cuando se obstaculiza el desarrollo y aprendizaje de las niñas y de los niños desde la educación inicial (Ortega y Mínguez, 2010).

En un momento de la historia se consideraba que las barreras de aprendizaje obedecían no más que a las características propias del estudiante (Booth y Ainscow, 2015). Para Fernández, Fiusa, y Zabalza (2013) las barreras de aprendizaje dependen de la falta de recursos económicos y de las infraestructuras, así como actitudes y prejuicios culturales. Por otra parte, Cristacho destaca que las barreras de educación que se generan a partir de los agentes educativos responsables del cuidado de la niñez se manifiestan a través de actitudes sobreprotectoras (entre otras) y la comunicación poco asertiva que en conjunto limitan su madurez (2016).

Las opiniones de Popkewitz, Tabachnik, y Wehlage con respecto al mismo tema, es que surgen en las aulas formales, obstaculizando y destruyendo la naturaleza de la niñez y sus deseos (2007).

Para Mejía y Acosta las barreras que más impactan el desarrollo emocional, académico y social de las niñas y niños son las de actitud adultocéntrica (2020). De esta forma (Duarte, 2012) señala que la práctica adultocéntrica forma parte de algo que se han diseñado los adultos para controlar espacios, discursos, formas, procesos y principalmente a las personas.

En la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva la Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Educación Pública [SEP]. s.f.) como Acuerdo Educativo Nacional, se menciona que existe una diversidad de condiciones que actúan como barreras de aprendizaje y participación en el transcurso de la trayectoria escolar, abriendo brechas de desigualdad y marginación de la juventud y por consecuencia también de la sociedad.

Dichas condiciones se dividen en tres categorías: estructurales, normativas y didácticas (Secretaría de Educación Pública [SEP], s.f.), en estas últimas que es en la que se enfoca la presente investigación, se incluyen las actitudes y prácticas docentes.

De cualquier modo, el adultocentrismo que culturalmente se hace presente a través de discriminación, sobreprotección, falta de atención, poca y/o mala comunicación, bajas expectativas académicas, rechazo, planeaciones didácticas que no cubren las necesidades de las niñas y niños y la falta de docentes especializados entre otras, genera barreras (Secretaría de Educación Pública [SEP], s. f.).

Así que todo aquello que de alguna manera dificulta, limita y excluye las oportunidades de las niñas, niños y jóvenes para que aprendan y sean felices, deben llamarse como lo que son, barreras de aprendizaje (Cristancho, 2016).

La finalidad que se pretende al identificar, señalar y reconocer todo aquello que puede ser una barrera para el aprendizaje en el centro escolar, no será para señalar o culpar, ya que el propósito es eliminar las limitaciones para aprender y

generar un ambiente de oportunidades, inclusión, igualdad y armonía para todas y todos (Booth y Ainscow, 2015).

2.4. La educación inicial y el juego

El Consejo Técnico Escolar en su primera sesión ordinaria prioriza que en la educación inicial se promueva en la niñez situaciones donde se les brinde y demuestre educación y acompañamiento afectivo con el fin de potencializar integralmente su desarrollo. Aún más, la educación inicial pretende ser un apoyo de crianza para las madres y padres de familia, de esta manera la escuela pasa a ser una extensión de la familia y la familia una extensión de la escuela, por ende, se evita el riesgo a nivel psíquico que la separación temprana del seno familiar para acudir a la escuela pudiera ocasionar en las niñas y niños de cero a tres años (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022-2023).

Sin embargo, alrededor de la educación inicial han existido diversidad de mitos fundamentados desde la década de los ochenta que la desvirtualizan ya que esta, se enfocaba, en ser meramente asistencial, aunque al paso del tiempo y en favor de la niñez, la educación inicial toma fuerza y hoy en día forma parte de la educación básica y es la base que cimienta las habilidades y el aprendizaje en la educación obligatoria. Así que trabajar en conjunto con las familias y la comunidad tiene la intención de favorecer esos primeros años de vida (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

En la Ley General de Educación se menciona que se deberá dar difusión y orientación del servicio (Cámara de Diputados del H. congreso de la Unión, 2024) que como ya se sabe , brinda educación de tipo familiar a niñas y niños menores de tres años, etapa donde el cerebro según especialistas alcanza las habilidades para pensar, razonar, aprender y comunicarse a través de olores, sonidos, texturas, sabores, colores, en fin, de todo lo que el contexto, cuidadores y medio ambiente les proporcionen para reconocer el mundo que les rodea (Papalia, Feldeman, y Martorell, 2012) .

Por lo que se entiende, la educación inicial deberá favorecer el desarrollo holístico, así mismo, deberá preservar la integridad basada en respeto y dignidad,

además de que el personal educativo deberá tener la capacitación necesaria para hacer valer los derechos de los menores y evitar cualquier forma de maltrato (Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH], 2024).

De ahí la importancia de generar ambientes enriquecedores de aprendizajes significativos que brinden seguridad, confianza y bienestar. Uno de los medios para lograrlo es el juego, actividad que permite movimiento, socialización, comunicación y felicidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022-2023) además de ser un derecho de las niñas y niños establecido en la constitución política y que los adultos como garantes de ellos deben hacer valer (Gómez, 2020).

Lamentablemente, para el personal educativo, en las escuelas, la educación es sinónimo de disciplinar y todas las actividades que se programan en el currículo es un trabajo que las niñas y niños deben realizar, además, deberán hacerlo en orden, silencio y obediencia para poder ser recompensados con un momento de juego, es decir, el juego es condicionado al trabajo y no una propuesta pedagógica, ni un derecho (Popkewitz, Tabachnik, y Wehlage, 2007).

Sin embargo, como ya se mencionó, el juego independientemente de su categoría es un medio adecuado para el aprendizaje, por lo que no debe condicionarse, además, esta actividad favorece el espacio oportuno para que las niñas y niños compartan, sigan reglas, adquieran responsabilidades y valores como el respeto y la amistad, los cuales promueven la sana convivencia entre pares (Fundación de las Naciones Unidas para la Infancia y The Lego Foundation, 2018).

Y, por si fuera poco, en la medida que las niñas y los niños encuentran oportunidades de jugar, logran expresar sus emociones, experimentar la empatía, comprender y distinguir sus sentimientos. La esencia del juego es entonces la herramienta natural con la que cuentan ellas y ellos para enfrentar sus propios retos, cometer errores y después intentarlo de nuevo generando un ciclo que les permite aprender, lograr independencia y adquirir confianza en sí mismos (Parker y Stjerne, 2019).

Grandes pensadores han contribuido con sus estudios y teorías a la pedagogía, resaltando la influencia positiva que posee el juego no solo en la vida

escolar sino a lo largo de toda la vida del ser humano. Además, consideran que en esta actividad el andamiaje de los adultos cuidadores es fundamental ya que son los creadores y proveedores de los medios y ambientes necesarios para que se pueda realizar.

Por ejemplo, como señalan Sánchez y Muñoz, (2008) para Juan Amos Comenio, padre de la pedagogía, el juego es parte de la naturaleza de las niñas y niños, pero debe ser regulado y combinado con otras actividades como la pintura, música, dibujo o lectura para construir pensamientos y aprendizajes.

De acuerdo con Partida, (2022) el pensamiento de Rousseau planteaba, que el hombre (adulto) debía garantizar a las niñas y niños el momento y espacio para que pudieran sentirse libres, debían también de amarlos y satisfacer su placentera actividad sin limitar ni obstaculizar su deseo de jugar.

Como lo refiere López-Duque, (2019) Froebel, influenciado por los pensadores Comenio, Rousseau y Pestalozzi, propone el aprendizaje alternativo mediante la libertad y el juego de construcción, el cual, materializa las ideas que favorece el desarrollo de la mente y se cimienta en experiencias relacionadas con los diferentes ámbitos, vinculándolo con la naturalidad de la niñez, utilizando como recursos didácticos la exploración, invención y construcción.

Según lo describen Álvarez y Orellano, (1997) Jean Piaget consideró que la imitación de roles sociales que las niñas y niños representan a través del juego simbólico, en el periodo preoperacional, periodo en el cual presentan mayor manejo del equilibrio de su cuerpo y se ubican espacialmente, les genera un sentido de pertenencia, autonomía e identidad en sus diferentes contextos, además, construyen su propia imagen la cual les ayudará a superar retos e integrarse positivamente en la sociedad.

Como lo expresó Partida, (2022) para Vygotsky, el juego desarrolla y potencializa la zona de desarrollo próximo, es decir que a través del juego las niñas y niños se sitúan en el nivel donde podrán perfeccionar lo que ya tienen aprendido, por ejemplo, patear un balón. Además, Vygotsky fundamentó que el juego es un liberador de deseos que les son imposibles a las niñas y niños cumplir (por la edad),

sin embargo, a través de esta acción pueden llegar a realizarlos, por ejemplo, no podrán extraer un diente a una persona, pero usando la imaginación en un juego de roles se puede ser un dentista y realizar más de una extracción dental.

Para finalizar, la relevancia que el juego tiene en el desarrollo humano y los beneficios que aporta a la sociedad ha conllevado por primera vez, que, a partir del 11 de junio de 2024, se celebre el día internacional del juego, actividad que es un derecho de la niñez y que disfrutan todas las personas sin importar edad, sexo, nacionalidad o condición social (Comisión de Derechos humanos de la Ciudad de México [CDHCM],2024) (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2024).

2.5. Situaciones locales: “Escuela Mundo Feliz Para la Primera Infancia”

La EMFPPI, ubicada en la Ciudad de México, en la alcaldía Iztacalco, fue el lugar donde se realizó el trabajo metódico de la presente investigación con la intención de identificar si la práctica pedagógica del personal docente se realiza con bases del adultocentrismo y si esta fuera la causa por la cual las niñas y niños no estuvieran alcanzando los aprendizajes esperados de acuerdo con los objetivos de las planeaciones diseñadas partiendo de sus necesidades prioritarias.

Por lo cual la investigación se centró en el personal docente y en los grupos con los que se tenía contacto aproximadamente ocho horas diariamente. Esto incluyó a dos docentes, dos asistentes, 23 niñas, 19 niños y dos mamás que decidieron ser partícipes del proyecto.

Con las primeras observaciones se percató que el trato diario que se propicia entre el personal de la escuela ha creado un ambiente familiar entre ellos que conlleva a realizar y pasar por alto situaciones que se derivan de prácticas adultocéntricas, que como ya se mencionó anteriormente, emergen de un constructo social establecido por los adultos en espacios que se apropian.

Dichas situaciones que al parecer buscan educar, lamentablemente son situaciones de poder y obediencia que surgen diariamente durante la rutina en las actividades de higiene personal, alimentación, juego y descanso. El resultado de

estas prácticas es la vulneración de los derechos de la niñez, principalmente la del derecho al juego.

Los juegos son la forma más elevada de investigación.

(Albert Einstein).

Es preciso recordar que el juego es la herramienta que les permite a las niñas y niños socializar, respetar, compartir, conocer reglas, desarrollar habilidades, adquirir responsabilidades y valores como el de la amistad y la empatía de forma natural (Parker y Stjeren, 2019).

Sin embargo, en la práctica pedagógica, de la EMFPPI, el juego libre se ve obstaculizado y censurado recurrentemente, pudiendo provocar sentimientos de culpa, vergüenza o negativismo (Papalia, Wenkos y Duskin, 2009) dando lugar a una práctica pedagógica conductista y tradicionalista, adversa a lo establecido para la educación inicial, la cual se enfoca en brindar sostenimiento afectivo, según, el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013).

Pero como el juego es algo natural para las niñas y niños y la manera de relacionarse, conocer y aprender lo realizan en todas sus actividades de rutina. Para ellos lavarse las manos, entrar al comedor a ingerir sus alimentos, realizar actividades de arte, ir de un salón a otro entre otras actividades, son la oportunidad y el momento exacto para jugar.

Sin embargo, estas oportunidades suelen ser obstaculizadas y censuradas por las agentes educativas, ya sea con la intención de mantener el orden, evitar incidentes, evitar trabajo extra o tener momentos de relajación. A continuación, se presentan algunos casos de lo que se menciona:

Caso 1. Juego acuático: Las niñas y niños durante la higiene de manos.

Descripción: Las agentes educativas proporcionan jabón líquido a cada una de las niñas y de los niños para que froten sus manos, posteriormente abren la llave para que se enjuaguen y en este momento alguien empieza el juego, (juego que no estaba dentro de la planeación del día) aprieta el chorro de agua y moja a sus compañeros, a la maestra y a él mismo, en seguida se derrama el agua al piso y algunos compañeros se unen al juego. Las risas y carcajadas demuestran que es algo divertido.

El agua no solo proporciona diversión sino también la oportunidad para favorecer el lenguaje, desarrollar la creatividad y los sentidos sensoriales. Se pueden adquirir conceptos de verter, llenar, vaciar, mojar, regar, exprimir, salpicar, rociar, reconocer temperaturas como el frío, lo caliente o tibio y finalmente reconocer si se está seco, húmedo o mojado.

Sin embargo, las agentes educativas y su adultocentrismo limitan y censuran estas experiencias de juego acuático. Interrumpen el juego con rostros serios y movimientos de cabeza desaprobatorios, reprendiendo a los niños por su conducta. Advierten sobre el peligro de resbalar y las consecuencias de estar mojados, utilizando un tono de molestia y amenaza: "Eso no se hace, se van a enfermar", "Con el agua no se juega, le voy a decir a sus mamás que se portaron mal". Durante el cambio de ropa, continúa la comunicación negativa: "Mira cómo te mojaste, te vas a enfermar", "Se va a poner triste tu mamá, no vuelvas a hacerlo porque yo también me voy a poner triste". Estas frases suelen provocar tristeza y en ocasiones llanto.

Posteriormente, cuando se planean actividades acuáticas, las niñas y niños muestran resistencia o temor a participar debido a las experiencias previas de desaprobación por parte de las agentes educativas. Como resultado, los aprendizajes esperados, como exprimir, regar o vaciar agua de un recipiente a otro, no se adquieren.

Esta falta de práctica y la presencia de temor o aversión al agua afectan el proceso de aprendizaje. En las evaluaciones, se observa que el logro de estos objetivos se encuentra aún en proceso, ya que las niñas y niños necesitan más

tiempo y apoyo para superar sus preocupaciones y desarrollar confianza en este tipo de actividades.

Caso 2. Juego de expresión musical: Con los cubiertos durante la comida.

Descripción: La hora de la comida es un momento para recobrar la energía perdida, la comida puede caerles pesada a algunos y provocarles mucho sueño. Mientras, otros se divierten cuando algún alimento se les resbala de la mano y sale volando, o cuando sale de la boca y cae al piso. A alguien más le da por golpear la mesa con los cubiertos y hacer ruidos, pronto se unen sus compañeros, haciendo una gran orquesta de sonidos, en ocasiones tanta energía termina por derramar el plato de sopa.

Es común escuchar a los adultos decir la frase, "Con la comida no se juega". Sin embargo, jugar con la comida es una experiencia de aprendizaje invaluable para las niñas. Les permite percibir olores, colores, sabores, texturas y temperaturas, involucrando todos sus sentidos. Cuando las niñas y niños juegan con su comida, están explorando y familiarizándose con estos aspectos fundamentales de su entorno.

Es cierto que jugar con la comida conlleva ensuciarse, pero las manchas se pueden limpiar fácilmente. Además, poner barreras a este tipo de juego puede generar fobias y aversiones hacia ciertos alimentos en el futuro. Por lo tanto, permitir a las niñas experimentar con su comida no solo les proporciona una experiencia sensorial enriquecedora, sino que también les ayuda a desarrollar una relación positiva con los alimentos.

Sin embargo, las agentes educativas a menudo convierten esta experiencia en algo negativo al reprochar a las niñas y niños por jugar con la comida. Se les escucha decir frases como: "No te duermas, come primero", "Te voy a parar para que te despiertes", "No juegues con la comida", "Ten cuidado porque vas a tirar la comida", o incluso amenazar con quitarles el plato si continúan jugando. Para evitar estas situaciones, algunas agentes educativas optan por decirles a sus alumnos, "¿Te apoyo?", "¿Te doy de comer como si fueras bebé?", y ellos, como están acostumbrados a que en sus hogares los padres suelen darles la comida en la boca

para evitar que se ensucien y que la derramen en la mesa o al piso, acceden a este método y comen de esta manera.

Esta práctica de crianza falsamente amorosa y maternalista obstaculiza el aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños. Posteriormente, en las evaluaciones trimestrales, se espera que las niñas y los niños demuestren autonomía para comer, utilizando correctamente los cubiertos y llevando la comida a la boca sin derramarla, así como la capacidad de consumir las porciones completas. Sin embargo, los resultados muestran que muchas veces no logran dominar estas habilidades o se encuentran en proceso.

Caso 3. Pijamada: ¿Quién quiere dormir?

Descripción: A menudo sucede que la hora de la siesta se convierte en un juego. Las agentes educativas colocan las colchonetas para que las niñas y niños descansen un momento, les proporcionan sus cobijas y es hora de dormir. Se les pone música relajante de fondo, se cierran las ventanas y las puertas para evitar corrientes de aire. Cuando todo parece estar en silencio, se comienzan a escuchar vocecitas y risitas en voz baja. Posteriormente alguien se destapa y da un brinco, y se vuelve acostar. Esto le provoca risa a quien está a su lado y hace lo mismo, como una cadenita comienzan a despertar, el sueño se les espantó, recuperan energía y están listos para seguir jugando, no para dormir.

El sueño es fundamental para el desarrollo de las niñas y niños y cuando no duermen el tiempo suficiente, puede afectar su salud, su estado de ánimo, desarrollo y aprendizaje. En varias ocasiones, las agentes educativas reaccionan autoritariamente, cuando una niña o un niño no logran conciliar el sueño y comienza a jugar durante la hora de la siesta. En lugar de fomentar un ambiente de descanso, optan por levantar al niño o niña y reprimirlo diciendo frases como: "Te voy a levantar", "Te vas a quedar sentado un rato", "Al rato vas a tener sueño", "Deja dormir a tus amigos", o "¿No que tenías mucho sueño en la comida? "Te voy a llevar a otro salón".

En este contexto, sería más apropiado aplicar una crianza amorosa que favorezca el descanso en lugar de levantar y reprimir a los niños. Esta práctica

poco asertiva puede tener repercusiones negativas, ya que más tarde, las niñas y niños, pueden experimentar fatiga, mal humor y resistencia para participar en sus actividades, incluso manifestar actitudes agresivas.

Esta falta de apoyo adecuado afecta el desarrollo socioafectivo de las niñas y niños. Y al considerar en las evaluaciones si la niña o el niño es capaz de autorregularse y sociabilizar, se indica que aún se encuentran en proceso de adquirir estas habilidades.

Caso 4. Expresión artística: Muralistas en potencia.

Descripción: A las niñas y niños se les proporcionan pinturas digitales de varios colores para pintar sobre un pliego de papel que servirá de periódico mural. Inicialmente, ellas y ellos se encuentran felices y siguen las indicaciones para realizar la actividad, sin embargo, la situación cambia cuando el pliego de papel resulta insuficiente y comienzan a pintar mesas, paredes, su ropa y hasta sus caras.

Para las niñas y niños, esta actividad es divertida y creativa, pero para las agentes educativas representa indisciplina. Comienzan a recoger el material y a hacer señalamientos de mal comportamiento, amenazando con no volver a trabajar con pinturas y reprendiendo por haber ensuciado su ropa. Incluso algunas llegan al extremo de hablarle al personal de intendencia para que limpien, señalándoles que todos habían ensuciado por no seguir las indicaciones.

Las niñas y niños manifiestan su molestia enojándose y llorando en el momento que se les retira el material ya que el juego que les estaba causando alegría es abruptamente interrumpido provocándoles una sensación de culpabilidad y vergüenza que expresan con su cara y cuerpo. Estas expresiones de juego, aunque imprevistas, son experiencias que las niñas y niños disfrutaban diariamente en la escuela y favorecen algunos de los propósitos de la educación inicial. A través del juego los niños exploran, descubren y construyen su comprensión del mundo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013).

Caso cinco. Estatuas de marfil.

Descripción: En la biblioteca, las niñas y niños son invitados a tomar asiento para escuchar un cuento. Sin embargo, en ocasiones los cuentos resultan ser muy largos o de poco interés para ellos, provocando que permanezcan sentados por mucho tiempo y el cuento se vuelva aburrido. Las niñas y niños comienzan a levantarse de sus asientos y pierden interés en la lectura. En ese momento, se escucha a la agente educativa decir: "Aun no termina el cuento, así que todos se sientan", "Guarden silencio", "No pueden tomar los cuentos hasta que yo termine la lectura". "Si no hacen caso, no les voy a prestar los cuentos".

Nuevamente, se imponen restricciones y amenazas que limitan el movimiento y la libertad de las niñas y niños. Estas medidas pueden generar un ambiente de tensión y frustración, en lugar de fomentar el disfrute y la participación en la actividad de lectura. En esta etapa de desarrollo su naturaleza es estar en movimiento descubriendo todo lo que se encuentra a su alcance. Sin embargo, algunas agentes educativas consideran que esta práctica, es decir que las niñas y niños permanezcan sentados y escuchando, es una preparación para cuando acudan al preescolar (Backes, Porta y Difabio de Anglat, 2015). Sin duda esta restricción merma el desarrollo motor, cognitivo y emocional.

Caso seis. Juego de roles y género

Descripción: Durante una actividad en la que se proporcionan coches y herramientas de plástico a los niños, y muñecos de apegos y trastecitos a las niñas, se da la indicación de jugar con los juguetes asignados, añadiendo que cualquier conflicto por querer usar los juguetes de los compañeros resultará en la recogida de los juguetes y la finalización del juego.

Sin embargo, surgen situaciones en las que una niña quiere jugar con un coche y la agente educativa le dice que no, que ella no es un niño y debe ceder el juguete a su compañero. Del mismo modo, si un niño desea jugar con los trastes o el muñeco de apegos, se le prohíbe y se le indica que debe jugar con los juguetes asignados para los niños. Al imponer estereotipos de género, se limitan el desarrollo personal y los intereses individuales de las niñas y niños. Así mismo restringir su

libre exploración y expresión genera confusión, ya que ellos no saben si un juguete es exclusivo para niño o niña. Lo que realmente desean ellas y ellos es jugar.

Caso 7. Niñeces invisibles

Durante el periodo de observación, fue evidente la falta de atención hacia las niñas y niños, en diversas actividades, especialmente en las relacionadas con la higiene personal. En varias ocasiones, se pudo observar que las niñas y niños se quedaban con las manos y la cara sucias tras alguna de las actividades o juegos realizados en algún momento del día o tal vez por flujo nasal común ante una alergia o gripa, sin que ninguna agente educativa se asegurara de proporcionar el cuidado adecuado que estas situaciones requieren. Esta falta de atención, que no era señalada por ninguna persona responsable de velar por el bienestar de las niñas y niños, parecía estar normalizada en el ambiente escolar.

Tal situación, podría estar influyendo en una baja autoestima de las niñas y niños al sentirse ignorados ante una evidente necesidad de higiene. Esto refleja la preocupación planteada por la investigadora Ortega de la Universidad Nacional Autónoma de México, quien señala que las niñas y niños son susceptibles al maltrato, abuso o desatención que el adultocentrismo ha normalizado y reproducido. Es fundamental abordar estas deficiencias en la atención y cuidado de las niñas y niños para garantizar un entorno escolar seguro y protector para su desarrollo integral (Hernández, 2023).

Este patrón arraigado, en la práctica pedagógica de la EMFPPI, refleja la estructura de poder en la que han sido socializadas las agentes educativas, lo que influye en su forma de interactuar y comunicarse con las niñeces (Duarte y Pezo, 2021) esta dinámica puede perpetuar un ciclo de autoridad adultocéntrica que limita la participación y autonomía de las niñas y niños en su proceso educativo y desarrollo personal. Es pertinente que las agentes educativas reconozcan estos patrones y se trabaje hacia una educación inclusiva y empática que promueva el respeto mutuo y la igualdad de derechos entre los adultos y la niñez.

De acuerdo con lo analizado anteriormente, durante el período de registro de observaciones para la presente investigación, se identificó que las niñas y niños,

fueron objeto de adultocentrismo, manifestado a través de posturas enérgicas, que iban desde simples miradas y silencio hasta regaños y castigos, frente a situaciones como las anteriormente ejemplificadas.

Dichas situaciones, que para las niñas y niños formaban parte de un juego, eran percibidas por las agentes educativas como indisciplina que requería corrección, a pesar de saber que en el contexto escolar el juego forma parte natural de su crecimiento, aprendizaje y desarrollo. Por lo que es evidente una contrariedad entre las expectativas de los adultos con las necesidades y derechos de las niñas y niños (según el artículo 4, fracción VII Bis, de la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, 2024).

Es importante recordar y subrayar que las agentes educativas procuran en todo momento la integridad física de las niñas y niños, pero la curiosidad y falta de percepción del peligro de ellos debido a sus características motoras y cognitivas, es probable que en algún momento puedan llegar a lastimarse fácilmente.

Sin embargo, como ya se señaló anteriormente, la educación inicial no solo busca proporcionar cuidado físico, sino también ofrecer un entorno donde se fomente el desarrollo cognitivo, emocional y social de las niñas y niños (Blanco, 2005). Lo que conlleva a fortalecer su autoestima, seguridad y autonomía.

Por lo tanto, es importante ser honesto/a y reconocerse como una posible barrera en el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños y proponerse modificar las prácticas pedagógicas adultocéntricas, maternalistas y autoritarias.

Con base en todo lo mencionado anteriormente, se buscó llevar a cabo un proyecto de intervención que no solo responda a la pregunta de investigación planteada, ¿A qué tipo de barreras está expuesta la niñez por el simple hecho de ser niña o niño, impidiéndole un sano desarrollo y aprendizaje?, sino que también sirva como una oportunidad de aprendizaje para las agentes educativas de la EMFPPI, fortaleciendo su práctica pedagógica en beneficio de las niñas y niños que asisten a la escuela. Este proyecto tiene como objetivo promover un ambiente educativo más inclusivo, empático y enriquecedor.

CAPÍTULO 3: HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS Y DIAGNÓSTICO

3.1. Tipo de Investigación

3.1.1. Investigación-Acción

La investigación-acción fue el diseño metodológico que se eligió para llevar a cabo este estudio, se fundamentó en su capacidad para generar conciencia entre los individuos acerca de sus circunstancias sociales y la necesidad de mejorar su calidad de vida (Hernández y Mendoza, 2018). Además, se caracteriza por su naturaleza participativa y colaborativa, donde los investigadores y los participantes colaboran conjuntamente para identificar problemas, diseñar intervenciones y dar respuesta a la problemática (Lewin et al., 1946).

La elección de este enfoque permitió la posibilidad de adentrarse a la dinámica habitual de la escuela, obteniendo una visión integral de la interacción y experiencias de las agentes educativas con las niñas y niños. Dicho diseño metodológico consintió que cada uno de las y los participantes pudieran opinar, participar y obtener un beneficio a través de la democracia y el respeto (Hernández y Mendoza, 2018).

Al involucrar al personal educativo en el proceso de investigación se propició un ambiente de reflexión donde las agentes educativas compartieron sus experiencias, conocimientos y percepciones sobre la práctica pedagógica y el resultado en el aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños.

Es decir, el enfoque práctico que se puede realizar mediante este modelo de investigación permite que los involucrados logren generar adecuaciones y percibir modificaciones a corto, mediano y largo plazo al desarrollar sus propias herramientas de mejora continua a su problemática. (Stringer, 1999. como se citó en Hernández, 2014).

3.1.2. Enfoque cualitativo

Conforme se avanzaba en la investigación-acción, esta se enriquecía con un enfoque cualitativo, el cual permitió sumar a través de narrativas escritas información, significados, experiencias y sentimientos de todos los involucrados (Hernández y Mendoza, 2018). Dicho enfoque pudo propiciarse porque se tuvieron los medios necesarios para realizar observación participante en las diferentes actividades rutinarias de los grupos maternos B1, B2 y de los registros que se hacían en un diario de campo.

Además, porque se realizó una entrevista semiestructurada a cada una de las agentes educativas de dichos grupos, donde ellas narraban información con una perspectiva sensible, realista y personal sobre sus experiencias, percepciones y prácticas pedagógicas.

Y finalmente se diseñó y aplicó a todo el personal educativo un cuestionario que pretendía identificar experiencias personales y saberes previos en temas de crianza, adultocentrismo, juego, barreras de aprendizaje y derechos de las niñas y niños.

3.1.3. Observación participante

De acuerdo con Angrosino, (2012) la observación participante, resulta ser un proceso de aprendizaje que se genera a través del contacto diario con los participantes y el entorno. Esta herramienta metodológica fue una ventana abierta hacia el interior de la EMFPPI ya que se pudo comprender de manera íntima las dinámicas y desafíos que enfrentan las agentes educativas en su labor cotidiana desde la planificación y ejecución de sus actividades hasta la interacción y comunicación en tiempo real con las niñas y niños.

A través de este proceso de investigación se reflexionó la influencia que tienen en el contexto la historia y las situaciones personales en el desarrollo de la labor que se hace día a día para enseñar y educar, porque las creencias, comportamientos y posturas son datos codificados que motivan a los investigadores a descubrir más de la problemática (Angrosino, 2012).

3.1.4. Diario de Campo

Esta herramienta metodológica fue de gran apoyo, esencial durante todo el proceso de investigación para evitar la pérdida de la información significativa. En él se fueron registrando las observaciones de cada momento, detalles, experiencias y reflexiones vividas en la EMFPPI.

La decisión de registrar detalle a detalle lo que sucedía se fundamentó en la necesidad de preservar no solo eventos sino también las emociones, percepciones y descubrimientos que surgieron en el transcurso de la investigación. Como señala Guber (2005). “El registro no es simplemente un almacén de datos sino más bien una herramienta reflexiva que permite a los investigadores y a los informantes objetivar su propia reflexividad”. (p. 209).

3.1.5. Entrevista semiestructurada

Se realizó a las agentes educativas previamente elegidas por sus cualidades y experiencia dentro de la EMFPPI una entrevista semiestructurada en forma de guía, con preguntas más o menos abiertas que favoreció la confianza necesaria para que las entrevistadas respondieran sin tensión a ellas (Flick, 2007).

El propósito central de estas entrevistas era profundizar en sus vivencias personales y en el ámbito de su práctica pedagógica. Así mismo, comprender la influencia que tiene la cultura en la crianza y disciplina infantil (Flick, 2007).

Finalmente, este enfoque metodológico permitió capturar cada una de las perspectivas, mismas que se enriquecieron con lenguaje corporal, sentimientos y emociones de recuerdos de su infancia en su contexto familiar y escolar.

3.2. Procedimiento

El ímpetu para realizar la presente investigación surgió de un interés personal y por conveniencia académica, ya que formaba parte de los requisitos para concluir el proceso de mi formación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 098 CDMX Oriente.

Desde el año 2018, me he dedicado a laborar en actividades de asistencia y cuidado de niñas y niños en la EMFPPI. Esta experiencia me ha permitido crear un

vínculo afectuoso con el equipo de trabajo, al que le reconozco y valoro por la importante labor que desempeña. Esta relación ha contribuido a generar un ambiente de trabajo armonioso, empático y colaborativo, siempre enfocándolo en el bienestar y desarrollo integral de las niñas y niños a nuestro cuidado.

Dentro de las responsabilidades que ejerzo como asistente educativa, debo estar atenta a las necesidades inmediatas de las niñas y niños, identificando y atendiendo su estado emocional y físico, es decir, cuando se encuentran contentos, tristes, cansados o experimentan algún malestar. En este momento mi responsabilidad es brindarles seguridad, confianza y crear con cada uno un lazo de cariño y respeto que favorezca su desarrollo integral y bienestar emocional.

Al informarle al equipo de la dirección y agentes educativas de la EMFPPI, del proyecto de investigación que estaría desarrollando, el cual se llevaría a cabo desde septiembre de 2023 hasta febrero de 2024, fue una tarea sencilla y su respuesta fue de interés y disposición para apoyar en todo momento.

La recolección de datos comenzó en el mes de septiembre con observaciones y registros detallados de las diversas actividades de rutina que se realizan diariamente en la escuela. Si es cierto que en un principio me encontraba sin saber exactamente en qué aspectos enfocarme, con el tiempo fui adquiriendo claridad y comprensión del proceso.

Las observaciones se realizaron en los diferentes espacios que se comparten con otros grupos en varios momentos del día, como son los patios, la ludoteca, el comedor y las salas de clase. Durante estas observaciones el enfoque estaba puesto en identificar expresiones, reacciones, palabras, gestos y formas de comunicación tanto de las niñas y niños como en las de las agentes educativas. Esto incluyó todos los momentos de trabajo, juego y descanso, así como también de la entrada y salida al plantel, con el objetivo de captar los más mínimos detalles de las relaciones entre agentes educativas y sus grupos.

La meticulosidad de este tipo de registro se vio facilitada por el hecho que como parte integral de mi labor como agente educativa es necesario llevar un "Diario de la educadora" que no solo sirve como un registro de las actividades realizadas,

sino que también incluye una autoevaluación de estas, así como observaciones del interés y aprovechamiento manifestado de las niñas y niños en relación con las actividades propuestas. Este proceso de registro y autoevaluación enriquecen mi práctica educativa ya que se detectan áreas de oportunidad y mejora.

Continuando con la investigación, en el mes de noviembre, se llevó a cabo la aplicación de un cuestionario (ver en Anexos) dirigido al personal multidisciplinario de la escuela. En este cuestionario que incluía preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple se tocaron los temas del adultocentrismo, los derechos de las niñas y niños, las barreras de aprendizaje, la crianza amorosa y las características del juego.

En las respuestas obtenidas a través de este cuestionario, las agentes educativas manifestaron disfrutar de su trabajo y sentirse motivadas y recompensadas al presenciar los logros de sus estudiantes. También se evidenció un aspecto preocupante: la mayoría de las agentes educativas expresaron tener recuerdos desafortunados donde fueron sujetos de reprimendas, castigos o llamadas de atención violentas por parte de sus maestros o padres respectivamente en la escuela o en el hogar que a la fecha les sigue causando una emoción estresante.

También fue evidente que existe un limitado conocimiento sobre los derechos que corresponden a las niñas y niños y el concepto del adultocentrismo. Ahora bien, fue gratificante confirmar, que las agentes educativas integran el juego en sus actividades como herramienta de su práctica educativa. Sin embargo, favorecería proponerlo desde un enfoque no adultocéntrico y respetarlo aun cuando no esté planificado.

Estos hallazgos sugieren la necesidad de familiarizar y sensibilizar al personal docente con estos temas y promover un ambiente educativo que respete y proteja los derechos de las niñas y de los niños, así como fomentar una crianza amorosa y libre de violencia tanto en la escuela como en el hogar.

Durante el mes de enero se realizó una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas (ver en Anexos) dirigida a cuatro agentes educativas con una

vasta experiencia de más de 25 años en el campo de educación inicial. El propósito de esta entrevista fue profundizar en sus experiencias acumuladas a lo largo de su trayectoria en la EMFPPI. Se buscaba entender los criterios que guiaban su labor, así como investigar si su cultura y contexto habían influido en su práctica educativa.

Durante la entrevista se indagó en diversos aspectos, incluyendo el cómo habían vivido su niñez y qué recuerdos tenían de su educación. En los momentos en los que solían jugar y con quién lo hacían. Además, se les solicitó expresar su opinión acerca de la invisibilización y las barreras de aprendizaje a las que se enfrentan las niñas y niños en el contexto escolar.

Estas agentes educativas, al contar con una amplia trayectoria en el campo de la educación inicial, ofrecieron perspectivas valiosas y profundas durante la entrevista, sus respuestas proporcionaron una visión holística de los desafíos y oportunidades que se presentan en la práctica educativa, así como de la importancia de considerar el contexto cultural y las experiencias personales en el diseño de estrategias pedagógicas amorosas.

Con la obtención de la información recopilada a través de las entrevistas, cuestionarios, observaciones e información documentada de investigadores, pedagogos, sociólogos y teóricos, se procedió a triangular en el mes de febrero de 2024 dicha información para analizar los datos obtenidos, logrando identificar patrones y tendencias clave.

Además, permitió comprender los efectos desfavorables que se generan cuando se obstaculiza el aprendizaje y desarrollo al adoptar posturas adultocéntricas en los momentos en los que las niñas y niños juegan libremente en la escuela.

Con base en la información que surgió de la investigación, los saberes previos y el andamiaje académico, se diseñó un proyecto de intervención pedagógica integral y fundamentado, dirigido al personal educativo en pro de superar prácticas pedagógicas que obstaculizan en desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños generadas por el adultocentrismo, asimismo, promover prácticas

educativas inclusivas y sensibles que respeten las necesidades y derechos de las niñas y niños.

3.3. Sujetos y muestra

Durante el periodo escolar 2023-2024 la EMFPPI se conformó, por un equipo multidisciplinario comprometido con la educación inicial de calidad. A la cabeza de todo el personal se encuentra la directora, le siguen cuatro docentes que se encuentran al frente de cada grupo y estas a su vez son asistidas directamente por cinco asistentes educativas en las actividades pedagógicas y en el cuidado y atención de las niñas y niños, procurando en cualquier momento un ambiente armónico para el aprendizaje.

Además, se suman diez especialistas en psicología, trabajo social, médicos, cocineros y personal de limpieza. Entre todos se toman decisiones para favorecer el desarrollo integral y brindar atención personalizada a las niñas y niños de la escuela. La matrícula escolar suma a 31 niñas y 31 niños distribuidos en los diferentes grupos de acuerdo con las edades, sin embargo, las inscripciones están abiertas durante todo el ciclo escolar, por lo cual, la matrícula se modifica constantemente.

MATRÍCULA EMFPPI			
Grupo	Niñas	Niños	Número de maestras
Lactantes	8	12	4
B1 Maternal	12	10	3
B2 Maternal	11	9	2
Total	31	31	9
FUENTE: ADMINISTRACIÓN DE LA EMFPPI			

3.3.1. Muestra de expertos

Para la presente investigación se tomó la decisión de seleccionar a un grupo de agentes educativas altamente capacitadas que representan por su experiencia y antigüedad en la escuela un papel clave en el estudio. Ellas fueron dos docentes identificadas como docente Elvira y docente Viridiana (cabe señalar desde este momento que el nombre de las personas que se mencionen en la presente investigación no son los nombres reales. Esto con la intención de mantener su anonimato. Sugerencia que se planteó desde el inicio de la investigación) de 65 y 54 años respectivamente, además, dos asistentes, denominadas asistente Hortensia y asistente Amalia de 58 y 45 años respectivamente.

Estas maestras cuentan con la certificación ECO 435 que las certifica para brindar asistencia integral a niñas y niños de educación inicial, es decir, las capacita para saber, saber hacer y saber ser a la hora de realizar actividades fundamentales como alimentación, higiene, juego, descanso y educación, enfocándose en observar y comprender el comportamiento de las niñas y niños para cubrir sus necesidades básicas inmediatas.

Su labor por lo tanto va más allá de la construcción de los conocimientos ya que están comprometidas con el bienestar emocional, social y cognitivo de las niñas y niños a su cuidado.

3.3.2. Muestra por conveniencia

Además, se eligió una muestra de 23 niñas y 19 niños, integrantes de los grupos Maternal B1 y B2 con edades que oscilan entre los 18 y 36 meses. Algunos de ellos asisten a la escuela desde que tenían 12 meses de edad. La elección de esta muestra se fundamenta en su accesibilidad para la observación directa. Estas niñas y niños en comparación con los del grupo de lactantes ya adquirieron autonomía suficiente para desplazarse y comunicarse libre y verbalmente. (Hernández y Mendoza, 2018).

3.3.3. Muestra de participantes voluntarios

Adicionalmente se invitó a participar en la investigación a dos madres cuyos hijos forman parte del grupo Maternal B2. Una de ellas identificada como mamá de Karina

de 26 años asistió a esta escuela cuando tenía 18 meses de edad y fue cuidada por la asistente Hortensia y docente Elvira. La segunda madre llamada mamá de Juan de 25 años enfrenta situaciones de violencia doméstica. Estas madres brindan una perspectiva adicional sobre la experiencia de sus hijos en el plantel y su relación con el personal educativo.

Elas representan una muestra de participantes voluntarios, cuya elección dependen de circunstancias muy variadas, ya sea que respondan a una invitación directa o por su propia iniciativa para participar en la investigación. Esta práctica es común en investigaciones cualitativas, donde la disponibilidad y disposición de los participantes pueden influir en la conformación de la muestra (Hernández y Mendoza, 2018).

MUESTRAS DE INVESTIGACIÓN			
Sujetos	Seudónimo	Edades	
Maestras del grupo maternal B1	Asistente educativa Hortensia	45	
	Docente Elvira	63	
Maestras del grupo maternal B2	Asistente educativa Amalia	58	
	Docente Viridiana	54	
Madres de niña y niño del grupo maternal B2	Mamá de Karina	26	
	Mamá de Juan	25	
Sujetos	Número de niñas	Número de niños	Edades
Niñas y niños del grupo maternal B1	12	10	18-24 meses
Niñas y niños del grupo maternal B2	11	9	24-36 meses
FUENTE: REGISTRO DIARIO DE INVESTIGACIÓN			

3.4. Contexto y Población

3.4.1. Marco Contextual de la Comunidad Escolar

Para conocer el contexto de la EMFPPI, que como ya se mencionó anteriormente, se sitúa en la Ciudad de México, específicamente en la alcaldía Iztacalco, es preciso comenzar con el nombre de esta alcaldía el cual tiene un significado derivado de la cultura y lengua náhuatl que se traduce como “Casa donde la sal se procesa”. Según la historia, los primeros habitantes de la región se dedicaban a la extracción de sal ya que en este lugar se cruzaban dos ríos importantes: el de Chalco y el de Texcoco. El emblema de la alcaldía se representa con un filtro que se utilizaba justo para obtener este mineral del agua.

Dentro de la alcaldía existen espacios de gran importancia y de gran renombre que enorgullecen y promueve la cultura, el deporte y la recreación de la ciudad de México, muestra de ello son:

El Palacio de los Deportes, sede de eventos importantes, tanto deportivos y culturales como de entretenimiento. El Autódromo Hermanos Rodríguez, circuito automovilístico, reconocido a nivel internacional donde se juega el gran premio de México de la Fórmula 1. El Estadio Palillo Martínez, considerado el espacio deportivo más grande de América Latina y el Centro Paralímpico Mexicano (CONADE) comprometido con la inclusión y el desarrollo del deporte mexicano, dedicado a la formación y entrenamiento de deportistas paralímpicos.

La presencia de estos recintos también promueve el bienestar y la calidad de vida de los habitantes (DATA MÉXICO, 2020).

La pirámide de población total en la alcaldía Iztacalco según DATA MÉXICO (2020), reportó un total de 404,695 habitantes. Dentro de esta demografía, la femenina representaba el mayor porcentaje, alcanzando un 52%, lo que equivale a 212,343 mujeres, mientras que la población masculina constituía el 47% con 192,352 hombres. (Ver Gráfica 1, en Anexos).

Los datos proporcionados por la Encuesta Nacional de Ocupación y empleo (ENOE) revelan que el 45.1% de las personas ocupadas en la alcaldía Iztacalco eran mujeres mientras que el 54.9% eran hombres. Esto se traduce en un total de 4, 657,701 personas empleadas, desempeñándose en el área de ventas como despachadores y dependientes en comercios. Además, se observa que el 65.5% de estas ocupaciones son formales, mientras que el 34.5% restantes son informales, lo que sugiere una diversidad en las condiciones laborales de la población activa en la alcaldía (DATA MÉXICO, 2020). (Ver Gráfica 2, en Anexos)

Según datos del Censo de Población y Vivienda - Cuestionario básico, el nivel educativo de la población de 15 años y más en la alcaldía Iztacalco se distribuyó de la siguiente manera: el 28.2% poseía licenciatura, el 25.9% tenía estudios de preparatoria o bachillerato general, y el 21% contaba con educación secundaria (DATA MÉXICO, 2020). (Ver Gráfica 3, en Anexos)

En cuanto a las opciones y coberturas de salud en la alcaldía Iztacalco se observó que el 14.3% de la población era atendida por el Seguro Popular, mientras que el 40.2% recibía atención a través del Seguro Social. No obstante, la atención de salud más utilizada en el año 2020 fue la proporcionada por el Seguro Social, consultorios de farmacias, centros de salud y hospitales del Sistema de Salud en la alcaldía Iztacalco. Es importante destacar que, según la fuente del Censo Población y Vivienda, la población afiliada es mayor a la población nacional debido a que una persona puede estar asociada a múltiples instituciones de salud. (DATA MÉXICO, 2020). (Ver Gráfica 4, en Anexos)

Según el Consejo Nacional de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) la población de la alcaldía enfrentaba diversas carencias, siendo las más destacadas el acceso a la seguridad social, a los servicios de salud y a la alimentación como se puede observar en la Gráfica 5 (ver en Anexos) (DATA MÉXICO, 2020).

En el aspecto de seguridad, se registraron un total de 745 denuncias en la alcaldía. Las principales causas de estas fueron el robo, con 246 casos, la violencia familiar, con 149, y las amenazas, con 68 casos reportados.

Por otro lado, los datos de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre la Seguridad Pública (ENVIPE), revelan que el 4.5% de la población de la Ciudad de México afirmó tener mucha confianza en la policía del estado. Sin embargo, un porcentaje considerable, el 22%, indicó tener mucha desconfianza en las autoridades policiales. (DATA MÉXICO, 2020). (Ver Gráfica 6, en Anexos)

Si bien, la alcaldía Iztacalco cuenta con recintos deportivos, culturales y de entretenimiento, representativos de la CDMX, la colonia donde se ubica la EMFPPI y según comenta la mamá de Karina (sujeto de la investigación) es un punto rojo, es decir, que en su alrededor existe delincuencia y poca seguridad pública, por lo que los pocos espacios y áreas verdes de libre acceso no son seguros incluso para las familias locales.

Comenta la mamá de Juan (sujeto de la investigación) que el no contar con apoyo familiar y tener pocos recursos económicos aunados a la violencia que se vive dentro de su hogar, la opción más segura para su hijo es la EMFPPI mientras ella sale a trabajar.

El conjunto de estos datos proporciona un amplio panorama de la necesidad que tienen algunas madres y padres de familias por buscar un lugar en la EMFPPI en el cual, se les brinde a sus hijas e hijos, un espacio seguro durante sus jornadas de trabajo. Espacio en el que las niñas y niños estarán atendidos, protegidos, con seguimiento médico, alimentados e iniciando su trayectoria académica.

3.4.2. Marco contextual del centro escolar

Con la intención de dar a conocer el entorno en el que se desarrolla la investigación, se detallará un recorrido por las instalaciones de la EMFPPI y las actividades que en esta se realizan diariamente.

El edificio que alberga la escuela consta de una planta baja y se encuentra rodeado por una barda que limita y que garantiza la seguridad del plantel. La entrada principal está enmarcada por una amplia puerta que abre en dos partes, y está custodiada por dos mujeres de seguridad que turnan sus funciones con otras dos

guardias. De esta manera, el ambiente dentro de la escuela se percibe protegido y controlado en todo momento.

A la entrada del plantel nos encontramos con una explanada techada multifuncional. Si bien su principal propósito es servir como patio, en algunas ocasiones es el punto de reunión en caso de emergencia, simulacros y ceremonias cívicas.

Después de atravesar el patio, hay que caminar por un pasillo que conduce hacia el consultorio médico, donde un médico y una enfermera cumplen con la función de brindar atención preventiva para evitar algún malestar o contagio dentro de la jornada escolar. Este filtro se realiza diariamente de 7:30 am a 8:00 am asegurando que las niñas y niños se integren a sus grupos en buenas condiciones de salud y físicas.

Al concluir la revisión médica, las niñas y niños atraviesan una pequeña puerta de herrería, donde se despiden de sus familiares y son guiados por el personal administrativo a sus diferentes grupos, donde son recibidos por la agente educativa quien les da la bienvenida y los invita a tomar un juguete y asiento mientras esperan la llegada del resto de sus compañeros.

Respecto a los salones de clases, estos son espacios amplios y muy iluminados, decorados según la temática de cada mes. Están ambientados para generar un ambiente cómodo y estimulante para el aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños. Cada salón cuenta con diferentes áreas de juego y aprendizaje, con escenarios de pintura, higiene, construcción, biblioteca y descanso. Hay mesas y sillas de colores, un cambiador con baño de artesa, estantes para acomodar el material didáctico, libros, tapetes de fomi, colchonetas, sábanas, cobijas y mochilas.

Las niñas y niños de los grupos Maternal B1 y B2, tienen la oportunidad de desarrollar su autonomía durante los horarios de alimentación ya que utilizan cubiertos y en su mayoría ya no dependen de la asistencia de las agentes educativas. Sin embargo, en ocasiones, en casos especiales se les apoya, con la intención de garantizar que todos reciban la nutrición necesaria para realizar sus actividades diarias. Se entiende que es fundamental que las niñas y niños estén

bien alimentados para poder participar plenamente en las actividades escolares. Por lo tanto, si alguna niña o niño presenta malestares, o no apetece los alimentos, se notifica inmediatamente al servicio médico.

En ese momento el servicio médico realiza una nueva revisión y sugiere observación durante un tiempo determinado o contactar a los familiares para que acudan por ellos si fuera necesario. En definitiva, se prioriza el bienestar de las niñas y niños en todo momento, asegurando una atención segura y propicia para su desarrollo.

Después de haber terminado su desayuno las niñas y niños se levantan de sus sillas y llevan sus utensilios al área designada para su limpieza, separando cuidadosamente los platos, cucharas y vasos. Una vez completada esta actividad regresan a sus lugares y esperan pacientemente a que todos sus compañeros terminen de desayunar, lo que suele ocurrir a las nueve de la mañana.

Es común que algunas niñas y algunos niños, más inquietos que otros, aprovechan este momento para comenzar a jugar y explorar el espacio, corriendo por toda el área en lugar de esperar un momento más. Para ellos y ellas, el final del desayuno marca el comienzo del juego y la diversión.

Una vez que todos terminaron, se levantan y colocan su silla en su lugar, expresan su agradecimiento por los alimentos proporcionados a las cocineras. Después se dirigen al baño para realizar el aseo de manos y dientes.

Ya en su sala, las niñas y niños participan en una sesión de activación física que abarca una variedad de actividades diseñadas para estimular su cuerpo y mente. En este momento se incluye baile al ritmo de diferentes canciones, rondas y juegos acompañados de diferentes ritmos musicales. Posteriormente, se realizan ejercicios de yoga destinados a promover la relajación.

Tras la activación física se les invita a participar en actividades que favorecen la expresión artística y creatividad, como cantar, tocar instrumentos musicales y participar en la escucha e interacción de cuentos. Estas actividades no solo promueven el libre movimiento, también contribuyen al desarrollo del lenguaje, la coordinación y la concentración de las niñas y niños.

Para enriquecer la experiencia, se utiliza una grabadora con tecnología bluetooth que permite acceder a una amplia variedad de música a través de los teléfonos celulares conectándolos a la red de internet de la Ciudad de México. Esta herramienta permite a las agentes educativas adaptar la música a las necesidades y preferencias de las niñas y niños asegurando así una experiencia divertida y estimulante para todos.

Para este momento un nuevo grupo de agentes educativas entra en funciones para relevar a aquellas que han estado trabajando desde las 7:30 de la mañana y salen a tomar un refrigerio, mientras tanto se siguen realizando actividades pedagógicas destinadas a estimular el aprendizaje y creatividad de las niñas y niños. Estas actividades van desde dibujar, recortar, pegar, armar, amasar, bolear, construir o experimentar entre muchas otras.

A las 11:00 hrs se hace una pausa a las actividades para la rehidratación, se les proporciona a las niñas y niños vasos con agua tibia si hace frío y posteriormente se les acompaña al baño e higiene de manos.

De las 11:30 hrs hasta las 12:00 hrs, las actividades se realizan en la ludoteca, un espacio diseñado para el juego y la exploración. Aquí las niñas y niños manipulan una variedad de materiales de ensamble y construcción, utilizan computadoras, muñecos de apapacho, carritos de arrastre, pelotas y juguetes temáticos. Esta etapa de juego libre fomenta la creatividad, la coordinación y el desarrollo de habilidades sociales.

A partir de las 12:00 hrs se inicia la rutina para entrar nuevamente al comedor precisamente a comer. Primero el lavado de manos para garantizar la higiene y evitar malestares estomacales. Una vez dentro del comedor, las agentes educativas reciben a las niñas y niños e informan el menú, el cual puede incluir, por ejemplo: arroz rojo, caldo de pescado, melón picado y agua simple, acompañado de tortilla o bolillo.

Durante la comida las agentes educativas están atentas para brindar apoyo a aquellos que lo soliciten y asegurándose que todos reciban sus porciones destinadas. Una vez que han terminado de comer las niñas y niños se levantan,

colocan sus utensilios y silla en su lugar. Luego se dirigen al baño y nuevamente se realiza aseo de manos y dientes.

Aproximadamente a la 13:10 hrs se acude al patio donde las niñas y niños tienen a su disposición carritos montables y triciclos para jugar libremente. Mientras tanto las agentes educativas están al pendiente para evitar cualquier incidente.

Alrededor de las 14:00 hrs se les invita a las niñas y niños a pasar al baño y después a lavarse las manos para ingresar al salón y descansar 45 minutos. En el salón las agentes educativas colocan colchonetas en el piso en las que se recuestan tres niñas o niños en cada una. Cada uno reconoce y toma sus sábanas y cobijas con las que se cubrirán durante la siesta diaria, mismas que los viernes se llevarán a casa para que sean lavadas y ocuparlas a la semana siguiente.

Durante este momento se cierran las puertas y ventanas del salón para evitar corrientes de aire y mantener un ambiente cálido y prevenir resfriados.

Después de la siesta, alrededor de las 15:00 hrs las niñas y niños se incorporan a sus actividades lúdico-recreativas donde se promueven valores, manejo de las emociones y actividades que los integren a su contexto social a través del juego.

A las 15:30 hrs la agente educativa que comenzó su jornada a las 7:30 hrs de la mañana termina su día y se despide de su grupo. En este momento empiezan a llegar algunos familiares por sus hijos e hijas para llevarlos a casa y para las 16:30 hrs ya todos se marcharon del plantel.

La agente educativa que inició su jornada a las 10:00 hr se queda un poco más para organizar y preparar la sala para el siguiente día. A las 17:00 hrs concluyen sus actividades y se retira del plantel.

3.4.3. Contexto familiar

Los padres y madres de familia que solicitan el servicio de la escuela para sus hijas o hijos son familias generalmente de bajos recursos económicos o que atraviesan por momentos que las hace vulnerables al maltrato doméstico, al abandono o

alguna adicción. En la mayoría de los casos son madres o padres solteros que no cuentan con una red de apoyo que cuide de sus hijos mientras ellos salen a trabajar.

La información que se recaba a través de las entrevistas que la trabajadora social les realiza a las madres y padres de familia como parte del protocolo para ingresar a la escuela y que posteriormente se incluye en el expediente personal de la niña o niño, se sabe que una de cada tres familias se encuentra realizando trámites de separación generado por situaciones que tienen que ver con carencias económicas, desempleo, violencia familiar o a causa de adicciones nocivas para la salud.

Las actividades que estas familias realizan para cubrir algunas de sus necesidades es el comercio informal y hasta un ochenta por ciento de las madres trabajan en la limpieza de casas. Tales circunstancias privan de servicio médico y buena alimentación a sus hijos, por tal motivo es que acuden a solicitar un lugar en la escuela, para que se les brinde atención médica, alimentación y cuidado.

3.4.4. Pedagogía educativa del colegio

La pedagogía educativa que se practica en la EMFPPI se apega a los programas de educación de la SEP, dichos programas son: el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (MAEI) que se creó en 2013, el cual es básicamente una guía que orienta a las y los agentes educativos para brindar un servicio de calidad asistencial y educativo a las niñas de 0 a 3 años, para que de manera segura y haciendo valer sus derechos, ellas y ellos, adquieran y desarrollen habilidades competitivas para su bienestar y diario vivir en los diferentes contextos sociales (SEP, 2013).

Sin embargo, cuatro años después es reestructurado por la Subsecretaría de educación Básica, la Dirección general de Desarrollo Curricular y la Secretaría de Educación Pública, creando el programa de Educación Inicial: Un buen comienzo. Dicho documento guía a las y los agentes educativos con propuestas pedagógicas enfocadas en crear aprendizajes significativos a través del juego, el arte, movimiento y vínculos afectivos (SEP, 2017).

Aunque el programa de aprendizajes clave de Educación Inicia: Un buen comienzo se crea para sustituir al MAEI, es cierto que los dos se complementan y el personal educativo de la EMFPPI los implementan en su práctica diaria.

Ambos programas se fundamentan en la Guía Operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México.

De esta manera a través de estos programas se garantiza la estimulación temprana, la alimentación y la salud que a su vez favorecen un desarrollo cognitivo, emocional y social sólidos desde los seis meses hasta los tres años. Así que, en todo momento, la escuela se compromete a satisfacer y cubrir las necesidades de cada uno de sus alumnos, además, de favorecer competencias que los prepare para su vida escolar.

3.5. Resultados del diagnóstico

Para llevar a cabo la investigación en el tiempo que se tenía programado, se mantuvo contacto con los involucrados dentro de sus actividades de rutina, los cuales fueron previamente informados sobre el trabajo de investigación y se les solicitó su colaboración. Posteriormente se dio inicio al registro en el diario de campo de lo que se percibía recurrentemente para posteriormente analizar y hacer las reflexiones pertinentes en su momento.

El registro de notas abordó la descripción de los espacios físicos, los materiales disponibles para llevar a cabo cada una de las situaciones didácticas y las características más particulares de cada una de las agentes educativas para comunicarse y relacionarse con sus grupos. Además, se detallaron situaciones adultocéntricas que con frecuencia se presentaban en diferentes escenarios y momentos, independientemente de las actividades en curso.

Ejemplo de esto fueron los momentos de juego en espacios abiertos, donde las agentes educativas intervenían para organizar la actividad. Esto incluía dar instrucciones sobre qué coche o triciclo usar, indicaciones que limitaban el correr o el espacio de juego, así como la aplicación de medidas disciplinarias cuando incluso no era necesario.

Estas situaciones hacían una evidente referencia de la interiorización de patrones adultocéntricos en la educación, donde el adulto, en este caso las agentes educativas querían intervenir y controlarlo todo, incluso los momentos de juego libre para las niñas y niños en los espacios y con los materiales destinados para que decidan por si solos el que, como, con qué y dónde realizar esta actividad.

Durante los momentos del comedor, se pudo observar y escuchar el lenguaje utilizado por las agentes educativas al interactuar con las niñas y niños que mostraban resistencia a comer. Dichas situaciones incluyeron los casos en que las niñas y niños se sentían cansados, con sueño, que se quedaban dormidos, que sentían algún malestar, cuando estaban inquietos y/o simplemente preferían jugar en lugar de comer. Ante esto, las reacciones de las agentes educativas solían incurrir en retirarles los alimentos para evitar que jugaran o los derramaran, hasta pararlos para despertarlos, para que continuaran comiendo, al mismo tiempo se les realizaban observaciones verbales como “termínate todo”, “no juegues con la comida”, “siéntate”, “no te duermas”, “¿Te doy de comer en la boca como si fueras bebé?”, “le voy a decir a tu mamá que no comiste” o “no va a venir tu mamá si no terminas”, “mira que ensuciadero estás haciendo” entre otras frases similares.

Estas expresiones y acciones adultocéntricas suelen ser factores que impactan negativamente en las emociones y la autoestima de las niñas y niños, situación que puede provocarles sentimientos de intimidación, inseguridad, malestar o quizás enojo, lo cual afecta su relación con la comida, su bienestar emocional y su percepción de sí mismos. Por lo que sería oportuno replantear el enfoque pedagógico utilizado por el personal educativo en estas situaciones y priorizar el respeto hacia la niñez. En todo caso buscar y encontrar alternativas que promuevan el proceso de alimentación.

En la ludoteca (como en todas las áreas de la escuela) el material didáctico se localizaba al alcance de las niñas y niños de manera que pudiera ser accesible para que eligieran lo que les agradara para jugar. Sin embargo, estos materiales solían ser dosificados o limitados adultocéntricamente con la intención de evitar que

se sacara todo a la vez y luego las agentes educativas tuvieran que ser las encargadas de acomodarlo una y otra vez.

En esta situación es común escuchar a las agentes educativas decir frases como “Solo toma uno”, “No saques más”, “Recoge lo que tiraste”, “Préstaselo”, “Te lo voy a quitar a ti”, “Eres muy grosero” o presenciar que la agente educativa le quite el material a la niña o niño que no quiere compartir y sentarla/o para pensar, como ellas suelen decirles, y verlas/los llorar. Estas prácticas, aunque realizadas con la intención de mantener el orden y fomentar el respeto pueden tener impacto negativo en el desarrollo emocional de las niñas y niños.

Este tipo de situaciones suelen percibirse incluso en la hora de la siesta, cuando las niñas y niños no encuentran sus cobijas o sábanas, cuando brincan en las colchonetas, cuando ya acostados siguen jugando, cuando lloran porque no se quieren acostar, porque ya se han hecho del baño mientras dormían o cuando no se quieren levantar.

Es importante destacar que la siesta también es un momento de relajación para las agentes educativas, momento en el que pueden dedicarse a organizar materiales o preparar actividades sin perderlos de vista. Por lo tanto, que las niñas y niños no se quieran dormir implica que ellas sigan trabajando, generándoles estrés por lo que dejan de hacer y que se va retrasando.

Por lo tanto, se observó que las agentes educativas, al intentar buscar el orden, la sana y respetuosa convivencia, prevenir incidentes y cumplir con actividades alternas, limitaban los aprendizajes de las niñas y de los niños reaccionándose adultocéntricamente y convirtiendo de esta manera su labor en una barrera para el desarrollo y aprendizaje.

Por lo contrario, con respecto a la información que se obtuvo de los cuestionarios, se pudo percibir, que las agentes educativas son conscientes de que se deben generar espacios y situaciones de juego para que las niñas y niños adquirieran autonomía y libertad, las cuales son competencias que les serán necesarias para cuando pasen al preescolar, por lo tal, el que lo logren, las llena de

orgullo, satisfacción y tranquilidad ya que es el resultado de su acompañamiento durante todo el ciclo escolar.

“Es que entran tan pequeñitos y cuando salen para pasar al preescolar ya muchos de ellos hablan claramente, comen solos y avisan cuando quieren ir al baño, eso lo aprenden aquí en la escuela” (docente Elvira)

“Les enseñó que ellos pueden hacer las cosas solos y adquieren seguridad, aprenden a respetar y compartir materiales y juguetes... esto me causa satisfacción, por eso es importante tener vocación.” (asistente Amalia)

“Me gusta ver la evolución de los niños, aprenden a ir al baño solos, a comer solos, a lavarse las manos y los dientes solos, identifican sus objetos personales y se perciben felices cuando lo logran.” (docente Viridiana).

Sin embargo, como se mencionó, es preocupante para el personal educativo que éstas y otras competencias no se cumplan, ya que una vez que las niñas y niños entren al preescolar ellas no estarán a su lado para seguir atendiéndolos, por lo tanto, se podría deducir que esta preocupación estaría contribuyendo a actuar en algunos momentos sin percatarlo así, de manera adultocéntrica.

También se obtuvo información de recuerdos desafortunados donde se evidenció que ellas en su niñez fueron sujetas a un regaño, castigos, llamadas de atención verbalmente violentas e incluso a violencia física.

“Cuando iba a la primaria, mi maestro salió del salón y yo me puse hacer dibujos en el pizarrón con los gises y cuando llegó me regañó y dijo que me iba a quemar las manos, desde entonces le tenía mucho miedo y desde ahí ya no me gustó la escuela” (asistente Amalia).

“La maestra Lupita C. de 3° de primaria, me lavaba la boca con jabón, me metía la barra a la boca. A mis compañeros les jalaba las patillas y las orejas. A los que sacaban bajas calificaciones en tareas o trabajos les ponía orejas de burro y los paraba afuera del salón durante el recreo” (docente Elvira).

“Mi tía me decía, que yo no tenía que escuchar ni opinar en las pláticas de los adultos, que me fuera a ver si ya había puesto la marrana” (asistente Hortensia).

Estos hallazgos de violencia simbólica reproducida en el contexto escolar sugieren que a menudo las personas adultas pueden estar involucradas en comportamientos perjudiciales que consideran normales de su práctica.

Finalmente, los resultados de las entrevistas realizadas a las agentes educativas expertas, considerándolas de esta manera porque están en el día a día en el centro de la educación de generación tras generación de muchas niñas y muchos niños; expertas de infinidad de experiencias personales, familiares, laborales, sociales, inesperadas e inimaginables; que narraron con intensidad de emociones, sentimientos, expresiones verbales y corporales, recuerdos buenos, alegres, tristes y malos, dejaron observar coincidencias de lo que parecía características de reproducción en la forma de educar a las niñas y niños en los hogares y en las escuelas, coincidencias no agradables, en algunos casos de experiencias de maltrato psicológico, de forma verbal y actitudinal como respuesta a una acción considerada fuera del contexto.

De igual manera en las entrevistas se destacó el juego libre como la experiencia más agradable, que les permitía relacionarse, conocer y sociabilizar con otras niñas y niños.

“Antes no había tanto peligro en las calles y podíamos salir a jugar con los amigos, me divertía mucho, corría, brincaba, reía, gritaba era muy feliz” (docente Elvira).

Para la maestra Elvira fue de mucha satisfacción aprender a contar a través del juego:

“Tenía una maestra que recuerdo con cariño, ella nos daba clases afuera del salón y nos ponía a cantar y jugábamos a saltar la cuerda contando series de números, luego dejaba que jugáramos un ratito a lo que quisiéramos, a mí me gustaban los juegos donde chocábamos las manos y cantábamos la vaca lechera o marinero de la mar” (docente Elvira)

“Era feliz jugando con mis amigas de mi casa y de la escuela, jugábamos a las atrapadas, a la cuerda, quemados, policías y ladrones, bote pateado, basquetbol, fútbol, encantados, con pelotas, bicis, patines o la avalancha. Son mis mejores recuerdos”. (asistente Amalia)

Así mismo compartieron que como parte de su trabajo tienen que incluir el juego en sus planeaciones de actividades ya que es el medio para lograr que se adquieran los aprendizajes esperados. Sin embargo, a través de la observación permanente el juego era condicionado o dirigido. El juego libre que las niñas y niños realizaban en cualquier circunstancia era reprimido, por ejemplo, que se metieran bajo las mesas, que corrieran dentro del salón o que tomaran algún material de los escenarios de lectura, construcción o arte.

Finalmente, este análisis evidencia la manera en la que los adultos tienden a concebir a las niñas y niños como individuos que deben seguir órdenes y adaptarse a los principios, creencias, costumbres, experiencias y valores morales, sin tomar en cuenta sus necesidades, emociones, características y derechos inherentes. Esta visión que restringe deja de tener presente la importancia de una crianza amorosa y respetuosa, que promueva la autonomía, la confianza, la autoestima y una comunicación asertiva en el desarrollo de las niñas y niños.

Es indispensable resaltar que muchas de las actitudes verbales y físicas adquiridas y puestas en práctica por los adultos se realizan sin percatarse de estar generando barreras en el proceso de aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños.

Por lo tanto, se considera que fue útil recabar la información obtenida y realizar un análisis de la situación que se experimenta en la EMFPPI e identificar áreas de oportunidad para plantear estrategias y promover una mejora en la crianza y educación de las niñas y niños.

3.6. Problematización

Conforme se fue acotando la observación a las 48 personas que fueron sujetos de la presente investigación, se fue clarificando el por qué a la hora de evaluar los aprendizajes esperados de las niñas y niños de los grupos MB1 y MB2 no se conseguían o estaban en proceso de lograrse.

Por supuesto, el problema no eran las niñas y niños, el problema era, que, en la mayoría de los casos, las docentes en el afán de cumplir con su responsabilidad, proteger a cada una de las niñas y niños para evitar algún accidente, corregir alguna actitud, mostrar autoridad, querer evitarles alguna pena cuando acudan al preescolar o mantener el control del grupo, se comunican verbal y corporalmente, con la postura del adulto que sabe todo frente a la niña o niño que no sabe, al que se le tiene que enseñar, corregir y educar. Posturas donde el adulto dice cómo se debe hacer y actuar, impidiendo la curiosidad, el movimiento, la diversión y el aprendizaje libre.

¿Pero por qué actuar de esta forma frente a las niñas y niños? me pregunté en varias ocasiones. La respuesta que arrojaron las observaciones, los cuestionarios, las entrevistas y las teorías desarrolladas, dejaron al descubierto que se actúa de esta forma porque así se ha aprendido a hacerlo porque la práctica pedagógica que se promueve es la tradicionalista y conductista donde se reproduce el adultocentrismo que obstaculiza todo tipo de aprendizaje.

Pero como ya se explicó antes, el adultocentrismo no es un problema local, es un problema naturalizado, con el que se convive y se acepta. Pero cada vez más se entiende como un problema que afecta no solo a las niñas y niños, problema que también afecta a la sociedad y que solo se podrá lograr un cambio si se habla de él, por lo que se considera necesario intervenir pedagógicamente para reaprender, reeducar y revitalizar la praxis docente (Ortega y Mínguez, 2010).

CAPÍTULO 4: PROYECTO DE INTERVENCIÓN

4.1. “Un buen comienzo”

A partir de la investigación realizada en la EMFPPI y como respuesta a los hallazgos obtenidos en la misma, se opta por diseñar un proyecto de intervención pedagógica conformado en un taller teórico práctico dirigido al personal docente de educación inicial con el objetivo de revitalizar y enriquecer su práctica pedagógica, impulsando nuevas ideas, métodos de comunicación y actitudes asertivas que permita ir dejando atrás prácticas adultocéntricas que obstaculizan el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños cuando juegan. Al mismo tiempo se pretende que reconozcan la responsabilidad que tienen al ser garantes de los derechos de la infancia.

Este proyecto además busca generar conciencia sobre la vulnerabilidad de las niñas en nuestra sociedad, tanto por parte de los padres, madres, y agentes educativos, como de la sociedad en general. Por lo que se propone crear una visión clara del posible futuro para aquellas niñas y niños que experimentan formas de maltrato físico o verbal, de aquellos que enfrentan obstáculos ya sea a través de censura, invisibilización, violencia o falta de atención derivadas de prácticas pedagógicas adultocéntricas.

Partiendo de lo que el pedagogo Paulo Freire dijo: *“El educador que castra la curiosidad del educando limita la libertad del educando y su capacidad de aventurarse”* (2022 p. 55), se espera generar un entorno seguro, positivo y afectuoso que promueva la competencia social y emocional de las niñas y niños, preparándolos para interactuar de manera saludable con sus pares y en futuros entornos educativos. Por lo que se pretende proporcionar herramientas que destaquen las habilidades y cualidades de las maestras, docentes, asistentes educativas, puericultoras, niñeras, nanas y cualquier agente educativo, en su labor diaria.

Se considera que es esencial que los adultos encargados de la educación de la niñez tomen conciencia de la enorme responsabilidad que implica su labor, y más aún, de la oportunidad transformadora que ello conlleva. Ya que se tiene la

capacidad de influir en la creación de individuos seguros, felices, autónomos, responsables y mentalmente saludables. Por lo cual las y los agentes educativos nunca deben de prescindir de su formación ética (Freire, 2022) y de propiciar espacios seguros y armónicos que, lamentablemente, no siempre están presentes en los hogares de las niñas y niños.

Se entiende que para lograr este cambio es necesario modificar prácticas arraigadas que perpetúan el adultocentrismo y promover una pedagogía humanista basada en el respeto y la dignidad. El pedagogo francés Célestin Freinet (1972) dice, los alumnos y los docentes “son de la misma naturaleza” y lo único que los diferencia es su “grado”, donde el adulto no tiene que imponerse, más aún, debe de entenderlo, cuidarlo y comprender cada una de sus necesidades. La propuesta que se brinda puede ser un buen inicio para lograr un cambio significativo en la práctica educativa, que repercutirá positivamente en la libertad, felicidad y bienestar de las niñas y niños que educan.

El taller titulado “Un buen comienzo”, consta de ocho sesiones que se impartirán en dos semanas, donde las agentes educativas, participarán activamente en una serie de actividades diseñadas para reflexionar sobre su propia práctica pedagógica y experimentar el mundo desde la perspectiva de las niñas. Cada sesión tendrá una duración de 60 a 90 minutos, aprovechando el tiempo de la higiene personal después de la comida y la siesta, es importante mencionar que las niñas y niños en ningún momento se quedarán solos.

Las ocho sesiones estarán claramente organizadas, secuenciadas y descritas en una planeación para llevar a cabo el cumplimiento de los objetivos y propósitos en el tiempo y la forma esperada, tal y como se propone en los modelos teórico - metodológicos para el diseño curricular de Tyler y Taba (Vélez y Terán, 2009-2010).

Para Tyler, el diseño curricular debe planificarse de manera secuencial y de acuerdo con las necesidades de los educandos, por lo que es necesario conocer sus características y contextos. De tal manera que las situaciones que se diseñen les sean útiles en su aprendizaje y relaciones sociales (1986).

De acuerdo con Taba, la planeación del currículo tendrá que tomar en cuenta la cultura, la sociedad, la teoría y la práctica. Deberá ser clara y estar organizada con situaciones motivadoras que generen además de conocimiento actitudes y sensibilidad en los estudiantes, así que serán esenciales las maneras y los medios para lograrlo (1974).

La primera sesión titulada “Explorando conceptos y emociones”, tiene como objetivo expresar ideas y construir conceptos que definan este constructo social que impacta negativamente en la práctica educativa. Se propone generar un espacio de reflexión para identificar como el adultocentrismo afecta la interacción con las niñas y niños en la escuela y a partir de ello, proponer estrategias para combatirlo.

En la segunda sesión, titulada “Que nadie detenga nuestros pasos: Vamos a jugar”, se llevará a cabo un análisis detallado de las actitudes que obstaculizan el juego libre y, en consecuencia, el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños. Una vez identificadas estas barreras actitudinales y, a partir de ello, se buscarán estrategias que fomenten y estimulen la imaginación y el juego creativo y enriquecedor.

La tercera sesión, titulada “No eres tú, soy yo: Comunicación asertiva y crianza amorosa”, abordará la importancia de identificar el significado de los mensajes ocultos que se transmiten a través de la comunicación verbal y no verbal, los cuales pueden intimidar o confundir a las niñas y niños. Se intentará que se visualice el beneficio común que se adquiere en el proceso de crianza, cuando se generan estrategias para fortalecer los vínculos afectivos entre adultos, niñas y niños. Se explorarán estrategias para promover una comunicación asertiva y respetuosa, así también, se hará énfasis en la importancia de brindar un ambiente amoroso y seguro que fortalezca el sano desarrollo emocional y social de las niñas y niños.

La cuarta sesión, titulada “Ayer y hoy: Es hora de cambiar la página”, se abordarán diversos tipos de autoridad y métodos disciplinarios que pueden afectar las emociones y la autoestima de las niñas y niños. El objetivo es examinar críticamente cómo estas prácticas influyen en el desarrollo de las niñas y niños y en

la percepción de sí mismos y de su entorno social. Se buscará promover un diálogo reflexivo que fomente la comprensión de nuevas formas de establecer límites y construir relaciones respetuosas y empáticas con las niñas y niños.

La quinta sesión, titulada “Derechos de las niñas y niños”, se centrará en los derechos fundamentales de la infancia y en cómo hacerlos efectivos en el contexto educativo. Además, reconocer las situaciones en las que pueden ser vulnerados y las consecuencias que ello conlleva para el desarrollo integral de las niñas y niños.

La sexta sesión, titulada “El juego: Aprendizaje invaluable y divertido”, tiene como objetivo compartir estrategias creativas para lograr la integración grupal y evitar la dispersión de la atención durante las actividades educativas. Se explorarán y compartirán técnicas lúdicas y artísticas que favorezcan el comportamiento y la participación de las niñas y niños, creando así un ambiente de aprendizaje dinámico.

La séptima sesión, titulada “Moral docente” en la que se invitará a las agentes educativas a reflexionar sobre los valores y principios que guían su labor como educadoras, y cómo estos influyen en su práctica pedagógica en la formación de niñas y niños. Se expondrán los dilemas éticos y morales que surgen en el contexto educativo y se buscará promover una conciencia crítica y una práctica docente fundamentada en el respeto, la equidad y la justicia.

Finalmente, en la octava sesión, “Un buen comienzo” se reflexionará el contenido del taller, los saberes que se tenían en un inicio y los saberes que se adquirieron en su transcurso. Se invitará a expresar si el taller generó un cambio de ideas, actitudes, pensamientos, sentimientos o emociones que favorezcan la educación libre de actitudes adultocéntricas construidas culturalmente. Se espera también que dentro de la sesión se hagan observaciones y críticas constructivas al taller para su mejora.

Posteriormente se recordará que permitir que las niñas y niños se expresen a través del juego en todas sus actividades no es sinónimo de una mala práctica pedagógica, descuido o indiferencia, al contrario, esta apertura permitirá lograr alcanzar la libertad Díaz-Barriga (2013) ya que el conocimiento se construye cuando se interactúan con el entorno y los compañeros (Boleso, 2024).

En cada sesión, el juego, la imaginación, los cantos y cuentos serán los métodos principales de enseñanza, práctica y reflexión sobre cada tema. Se espera que las agentes educativas participen activamente en estas actividades, recordando la sensación de ser niñas, para así entender mejor las emociones y sensaciones que experimentan sus alumnos durante su juego y exploración.

A través de estas vivencias, se busca que las agentes educativas reflexionen el cómo se sienten las niñas y niños cuando se les llama la atención con frases acusadoras o amenazantes, y que sean ellas mismas quienes generen pautas para transformar estas prácticas adultocéntricas en su propio actuar educativo, mediante acciones y reflexiones que transformen los obstáculos (Freire, 2022).

Al final de cada sesión se promoverá un espacio de reflexión y discusión donde las agentes educativas puedan compartir sus experiencias, ideas y propuestas de cambio, con el objetivo de construir colectivamente una práctica pedagógica inclusiva, respetuosa con valores y centrada en el bienestar integral de la niñez.

4.2. Objetivos del proyecto

4.2.1. Objetivo general

Informar a las agentes educativas las diversas formas de maltrato a las que están expuestas las niñas en el contexto escolar a través de prácticas pedagógicas que obstaculizan su desarrollo y aprendizaje cuando se actúa adultocéntricamente. De tal manera que se sensibilicen y opten por una práctica pedagógica libre de adultocentrismo donde las niñas y niños puedan aprender y desarrollarse en un ambiente libre de violencia, es decir en un ambiente escolar inclusivo, respetuoso y amoroso donde se les brinde la libertad de conocer y aprender a través del juego.

4.2.2. Objetivos específicos

1. Reconocer la importancia que tiene el juego para el desarrollo, aprendizaje y bienestar emocional de las niñas y niños, ya que es el medio natural que ellas y ellos tienen para descubrir el mundo que les rodea.

2. Resaltar la importancia que tiene la labor docente para la sociedad y los beneficios que se pueden generar con el acompañamiento amoroso y la influencia moral en el presente y futuro de las niñas y niños.

3. Sugerir a las agentes educativas ser parte de un buen comienzo en la manera de entender a las niñas y niños en el contexto escolar.

4.3. Desarrollo del taller: “Un buen comienzo”

Sesión 1. “Que empiece el camino: Explorando conceptos y emociones”

El pedagogo humanista Paulo Freire dijo, que mientras más ejercitemos la capacidad de aprender y de enseñar más seremos sujetos y no objetos del proceso. En esta sesión, se busca introducir a las agentes educativas, en conceptos poco comunes, como el adultocentrismo, que, de no ser reconocido y comprendido, no se puede combatir. Es importante reconocer y entender los efectos negativos que el adultocentrismo puede provocar, esto con el fin de evitar reproducir este constructo social, al educar a otros (Freire, 2022).

Durante el desarrollo de la actividad, las agentes educativas podrán experimentar la sensación extraordinaria de ser niña nuevamente, recordando sus propias vivencias en la escuela. De esta manera, podrán colocarse en el lugar de la niñez y comprender mejor sus necesidades, inquietudes y formas de aprendizaje.

Además, durante la sesión habrá una persona que interactuará justo como no debe ser el ejercicio de la autoridad, es decir, actuará justo con características que poseen las personas adultocéntricas, olvidando que enseñar exige de seguridad, competencia profesional y generosidad, así que no solo basta de su preparación académica (Freire, 2022).

Por lo tanto, desde esta primera sesión se pretende concientizar para generar un cambio de crecimiento personal ya que, no es posible y será en vano tratar de ayudar a las niñas y niños a adquirir habilidades que potencialicen su desarrollo, pensamiento y emociones si primero no se realiza un cambio en el pensamiento y emociones de uno mismo.

Sesión 1 “Que empiece el camino: Explorando conceptos y emociones”
Lugar o escenario: Ludoteca de la EMFPPI
Destinatarios: Agentes educativas Elvira, Viridiana, Hortensia y Amalia. La invitación se extiende al personal de la EMFPPI que desee participar.
Objetivo: Potencializar el pensamiento y emociones del personal educativo a través de nuevos conceptos, vivencias personales y el juego. Si es posible, para generar crecimiento personal, que favorezca la práctica educativa.
<p>Evaluación inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ A través de una lluvia de ideas se expondrán los saberes previos que tienen las agentes educativas de los conceptos; adultocentrismo, constructo social y barreras de aprendizaje. ❖ Durante esta actividad se les pedirá a las agentes educativas escribir brevemente en tres papelitos, la idea que tienen de cada uno de los conceptos a desarrollar. El personal tendrá la libertad de elegir el lugar y la posición que deseen tomar para plasmar sus ideas. ❖ Posteriormente se les invitará a pararse sobre un círculo que rodeará a dos metros de distancia aproximadamente un paraguas abierto que colgará de una larga cuerda desde el techo. Debajo del paraguas habrá varias cubetas de plástico vacías. ❖ A continuación, se indicará hacer bolita los papelitos y lanzarlos hacia el paraguas, simbolizando gotas de lluvia, (generando así literalmente una lluvia de ideas) las gotas (papelitos) que caigan dentro de las cubetas se leerán en voz alta. Y claro, tendrán cada una la oportunidad de opinar a cada idea. ❖ Esta actividad tiene como objetivo escuchar las diferentes ideas que se tiene de los conceptos a reflexionar en el transcurso del taller. Para iniciar la lectura de las ideas, se les pedirá que tomen asiento en el lugar en el que se encuentran paradas. Estas notas, servirán como evidencia de la

evaluación inicial de los saberes previos, que luego se cotejarán con un cuestionario que se les proporcionará para que lo respondan al final de la sesión.

Duración de la actividad: 15 minutos.

Actividad de inicio

- ❖ La sesión comenzará con una cálida bienvenida acompañada con un canto de saludo, la canción se titula “Hola, hola, amiguito” y para entonarlo, todas tendrán que estar dentro de un círculo delimitado con cinta adhesiva de color verde.
- ❖ En seguida se invitará a las participantes a sentarse y escuchar una charla impartida por tres expertos en educación, representados con títeres en un pequeño teatrino: el sociólogo Claudio Duarte, el profesor en educación y experto en inclusión y equidad, Ainscow, y el doctor en educación Pedro Covarrubias. Todos ellos abordarán temas como la construcción y la reproducción del adultocentrismo y las barreras que ocasiona su práctica en el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños. Las marionetas las manipularé una a una y el guión se basará en la información obtenida en la presente investigación.
- ❖ Después de la charla, se abrirá un espacio para preguntas por parte de las participantes y respuestas de los invitados.
- ❖ Cualquier inquietud será respondida por los invitados para fomentar la participación y el diálogo.
- ❖ Acto seguido se procederá a la siguiente actividad.

Duración de la actividad: 15 minutos.

Actividad de desarrollo

- ❖ Se les solicitará a las agentes educativas que permanezcan sentadas en su lugar para hacerles entrega de tres hojas de colores. De estas tres hojas reservarán dos y en la tercera anotarán brevemente una experiencia personal, negativa, causada por una persona adultocéntrica en su escuela o en su hogar, vivenciada en

su niñez y las secuelas que han tenido que enfrentar a lo largo de su vida.

- ❖ A continuación, se les invitará a leer (quien así lo desee) lo que escribieron y expresar su sentir al recordarlo, (mientras tanto todas las participantes escucharán atentas).
- ❖ Posteriormente se les dará la indicación y el acompañamiento necesario para que realicen avioncitos con esas tres hojas.
- ❖ Se invitará a que se formen en una línea horizontal marcada en el piso con cinta adhesiva de color rojo a una distancia de tres metros aproximadamente del círculo verde en el que anteriormente cantaron el saludo.
- ❖ Para finalizar, se pedirá que lancen lejos de su mente y corazón esas experiencias que pudieran generar alguna emoción negativa. De manera que tendrán que lanzar los aviones hacia el centro del círculo donde imaginativamente habrá una gran fogata, para que se quemem simbólicamente y puedan liberarse de su peso emocional.

Duración de la actividad: 15 minutos.

Actividad de cierre

- ❖ Se pedirá a las participantes que nuevamente tomen asiento en el lugar que prefieran, mientras se pega una hoja de rotafolio en la pared.
- ❖ A continuación, se les proporcionará a las participantes un marcador para que pasen a escribir alguna de las actitudes adultocéntricas que identificaron que tuvo la persona que estuvo interactuando con ellas como maestra. Finalmente, dirigiéndose a ella le expresen lo que sintieron y le sugerirán otra manera de dirigirse a ellas en momentos similares.

Duración de la actividad: 15 minutos

Evaluación del aprendizaje

- ❖ La evaluación es continua, lo que significa que en todo momento se observarán y escucharán las ideas que se expresen durante toda la sesión.
- ❖ Como evidencia quedan las anotaciones que se realizaron en cada una de las actividades.
- ❖ Finalmente, se les proporcionará a las participantes un cuestionario de saberes y aprendizajes con las siguientes 5 preguntas para cotejar las ideas del antes y del después de la sesión. Este cuestionario podrá ser llevado a casa para responderlo con calma y entregarlo en la siguiente sesión.

Preguntas

1. La idea que tenía de los conceptos: adultocentrismo, constructo social, y barreras de aprendizaje, ¿sigue siendo la misma después de las actividades realizadas? Conteste sí o no y explique por qué.
2. ¿Considera que las actividades realizadas fueron adecuadas para reflexionar sobre su práctica educativa? Conteste sí o no y justifique su respuesta.
3. ¿Cuáles fueron las actitudes adultocéntricas que notó que realizó la persona que actuó como maestra? Mencione al menos tres situaciones y explique el motivo de cada una.
4. ¿Considera que este tipo de situaciones adultocéntricas generan barreras de aprendizaje y desarrollo para las niñas y niños? ¿Por qué?
5. ¿Las actividades en las que participó le ayudan a generar crecimiento personal, y favorecen su práctica educativa? ¿Por qué?

Recursos

- ✓ Espacio limpio, iluminado y ventilado (Ludoteca)
- ✓ Hojas y papelitos (postis) de colores
- ✓ Hoja de rota folio
- ✓ Lápices, colores y marcadores
- ✓ Cinta adhesiva de colores verde y rojo

<ul style="list-style-type: none">✓ Paraguas✓ Cuerda✓ Cubetas✓ Grabadora y música✓ Teatrino y títeres personificados✓ Guión de la charla✓ Pared✓ Reloj
Duración total de la sesión: 60 minutos

Sesión 2: “Que nadie detenga nuestros pasos: vamos a jugar”

En la actualidad se sabe que las niñas en sus entornos escolares o familiares se enfrentan a barreras que limitan su desarrollo y la experiencia de adquirir conocimientos. Estas barreras suelen ser de tipo multifactorial. Aunque lamentablemente, existen las barreras relacionadas con el comportamiento humano, denominadas, barreras actitudinales (Cobarrubias,2019).

Dichas barreras se manifiestan de diversas formas, algunas de ellas a través de rechazo, indiferencia, desinterés, discriminación, exclusión, acoso, comunicación poco asertiva y sobreprotección. Estas actitudes a su vez generan sentimientos negativos como rechazo, timidez, culpabilidad, tristeza, frustración y falta de interés, así como poca habilidad para el manejo de las emociones que contribuyen a restringir su sano desarrollo y a una adecuada integración social (Cristancho, 2016).

En la actualidad se sabe que estas barreras no son más que herramientas diseñadas por adultos para controlar contextos y discursos (Benítez y Román, 2015). Para combatirlas, hay que conocerlas y reconocerlas. De cualquier manera, es necesario adoptar una práctica liberadora que otorgue justamente, libertad a quienes son vulnerados, libertad que les permita conocer, expresarse y encontrar la felicidad, lo que a su vez facilitaría su integración al mundo, tal y como lo menciona en sus trabajos el pedagogo, Paulo Freire (Batalloso, 2006).

Sesión 2 “Que nadie detenga nuestros pasos: Vamos a jugar”
Lugar o escenario: Sala del grupo MB2
Destinatarios: Agentes educativas Elvira, Viridiana, Hortensia y Amalia. La invitación se extiende al personal de la EMFPPI que desee participar.
Objetivo: Que las agentes educativas identifiquen aquellas barreras que obstaculizan el juego en pro de educar, corregir y proteger. Además, identificar los efectos emocionales de frustración que influyan en el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños negativamente.
<p>Evaluación inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Se entregará a las participantes un cuestionario de cinco preguntas al inicio de la sesión, con la finalidad de evaluar los conocimientos previos que se tienen con respecto a las barreras actitudinales que se presentan en la práctica pedagógica diaria. Posteriormente se compararán con el cuestionario de saberes y aprendizajes que se les dará al final de la sesión. <p>Preguntas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué entiende por barreras de desarrollo y aprendizaje en el contexto educativo? <ol style="list-style-type: none"> a) Actitudes y comportamientos de los educadores que dificultan el aprendizaje b) Obstáculos físicos en el entorno escolar c) Falta de recursos didácticos d) No estoy segura 2. ¿Cuál de los siguientes ejemplos considera que son barreras actitudinales del personal educativo? (puede seleccionar más de una opción) <ol style="list-style-type: none"> a) Expectativas bajas hacia ciertos estudiantes

- b) Creencias y estereotipos
- c) Falta de atención
- d) Prácticas de enseñanza tradicional
- e) Sobreprotección
- f) Comunicación poco asertiva

3. ¿Cómo afectan las barreras actitudinales del personal educativo el desarrollo de las niñas y niños?

- a) Reducen la motivación
- b) Causan ansiedad y baja estima
- c) Limitan las oportunidades de aprendizaje y desarrollo

4. ¿Qué puede hacer el personal educativo para evitar prácticas que obstaculizan el aprendizaje?

- a) Formación continua
- b) Comunicación asertiva
- c) Colaboración entre educadores
- d) Inclusión

5. ¿Ha presenciado alguna situación en la que se haya actuado como barrera de aprendizaje?

- a) Si, varias veces. Descríbala
- b) Alguna vez. Descríbala
- c) Nunca

Duración de la actividad: 15 minutos

Actividad de apertura

- ❖ Se da la bienvenida y se inicia la actividad con un canto de saludo titulado “Hola, hola, amiguito ¿Cómo estás? Posteriormente se

invitará a las agentes educativas a respirar profundamente y ponerse cómodas en un tapetito o colchoneta para ver un video, acompañándolo con botanas saludables para hacerlo más ameno.

- ❖ El video se titula “Qué son las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Ver en:

<https://youtu.be/d6ajctAIMXQ?si=MzBr4Oa4P4e3CN4S>

- ❖ A continuación, se les invitará a participar en la siguiente actividad.

Duración de la actividad: 20 minutos

Actividad de desarrollo

De acuerdo con los saberes previos y lo que se apreció en el video, se invita a las agentes educativas a incorporarse en la siguiente actividad.

- ❖ En el piso habrá una línea marcada con cinta adhesiva de color rojo, se solicitará a las agentes educativas pararse sobre ella y prestar atención a una serie de preguntas diseñadas para identificar diferentes tipos de barreras que obstaculizan el juego, el aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños. La indicación será que para contestar hay que dar un salto a la derecha si la información es cierta o un salto a la izquierda si es falsa.

Preguntas

Las barreras de aprendizaje...

1. Son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan las oportunidades de juego. (Cierto)
2. Solo se presentan en la escuela. (Falso, se presentan en cualquier contexto social)
3. Son solo causa de una enfermedad o discapacidad. (Falso, son múltiples los factores)
4. Generan segregación, discriminación o exclusión. (Cierto)

5. Es característica de las barreras actitudinales: la carencia de accesibilidad a las áreas comunes de un lugar, para una persona con alguna discapacidad. (Falso, es característica de barreras administrativas ya que es problema de infraestructura)

6. Es característica de las barreras actitudinales el desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar. (Falso, es característica de barreras pedagógicas con respecto a la enseñanza y prácticas)

7. Es característica de las barreras pedagógicas priorizar el trabajo individualizado en lugar del colaborativo. (Cierto)

8. Es característica de barreras actitudinales la dificultad de comunicación. (Cierto)

9. Las barreras actitudinales generan exclusión. (Cierto)

10. “No te subas que te puedes caer” es una frase de amor. (Falso es una frase que ocasiona una barrera de aprendizaje y desarrollo, sin embargo, puede ser cierto, por lo que habrá que valorar la situación en todos los momentos)

❖ Por último, se pide que tomen asiento nuevamente.

Duración de la actividad: 15 minutos

Actividad de cierre

La siguiente actividad se realizará grupalmente y consistirá en crear un cartel informativo para toda la comunidad escolar, titulado: “¿Qué son las barreras de aprendizaje y participación?”.

❖ Se les proporcionarán a las agentes educativas recortes de revistas, imágenes impresas, papel, hojas de colores, tijeras, marcadores, pegamento y pinturas digitales para su elaboración.

❖ Finalmente, el cartel se colocará a la vista de la comunidad escolar.

Duración de la actividad: 25 minutos.

Evaluación del aprendizaje

- ❖ Se les proporcionará a las agentes educativas un cuestionario de saberes y aprendizajes con las siguientes 5 preguntas para cotejar las ideas del antes y del después de la sesión. Este cuestionario podrá ser llevado a casa para responderlo con calma y entregarlo en la siguiente sesión.

Preguntas

1. ¿Su comprensión sobre las barreras de desarrollo y aprendizaje en el contexto educativo generó algún cambio después de la sesión? Desarrolle su respuesta
2. ¿Cuáles serían algunas estrategias específicas que ahora considera efectivas para abordar y superar las barreras en el aula?
3. ¿Considera que se pueden mitigar los efectos provocados a causa de castigos o regaños? ¿De qué manera?
4. ¿Cuál considera que es el tipo de práctica pedagógica adecuada para un sano crecimiento en educación inicial?
5. ¿Cree que las actitudes que obstaculizan el aprendizaje se reproducen?
Si contesta que sí, explique de qué manera y cómo se puede evitar.

Recursos

- ✓ Espacios limpios, iluminados y ventilados (sala MB2)
- ✓ Cuestionario inicial de 5 preguntas
- ✓ Cuestionario final de 5 preguntas
- ✓ Lista de 10 preguntas, ciertas o falsas
- ✓ Grabadora, música
- ✓ Lápices, plumas, gomas
- ✓ Papel Kraft, hojas blancas y de colores, recortes de revistas e imágenes impresas, tijeras, pegamento, pinturas digitales, reloj
- ✓ Tapetes y colchonetas
- ✓ Computadora, proyector, pared blanca y video titulado “Barreras de aprendizaje y participación
- ✓ Botanas saludables

Duración total de la sesión: 75 minutos

Sesión 3: “No eres tú, soy yo: Comunicación asertiva y crianza amorosa”

¿Cuántas serán las ocasiones que los adultos se detengan a pensar en lo que una niña o un niño siente o piensa? o ¿Cuántas veces se pondrán en su lugar?

Célestin Freinet mencionó dentro de las invariantes que propuso en su pedagogía, que los niños son de la misma naturaleza que el adulto (1972) con lo que quiso dar a entender que las niñas y niños piensan, sienten y tienen las mismas necesidades que los adultos. Más aún, las niñas y niños también pueden tener días buenos y otros malos por infinidad de situaciones generadas desde una enfermedad, falta de sueño o quizás algún tipo de preocupación.

Sin embargo, pocas veces los adultos se detienen a pensar el por qué algunas niñas o niños interactúan agresivamente, con apatía, muy inquietos o poco participativos. Lo más fácil de pensar es que se comportan de esa manera con la intención de hacer desatinar al adulto. Y muchas veces son catalogados, señalados o etiquetados como hiperactivos, inquietos, latosos, groseros, apáticos, enfermos o niños problema.

Es preciso recordar que las niñas y niños son, sienten y piensan igual que un adulto, que tienen las mismas necesidades de ser respetados, escuchados, incluidos, y amados. Y que como adultos es un deber velar en pro de su bienestar, por lo que se les deberá brindar las herramientas necesarias para lograr que sean primero niñas y niños y posteriormente adultos felices, sanos, competentes y seguros.

Por tales motivos se hace énfasis en el programa de educación inicial, la necesidad de brindar una crianza con respeto, inclusiva, amorosa, segura y acorde a sus necesidades. Una crianza que acompañe procure, comprenda, sea empática y alivie su estrés infantil. Una crianza que favorezca el diálogo y la comunicación asertiva.

<p>Sesión 3</p> <p>“No eres tú, soy yo: Comunicación asertiva y crianza amorosa”</p>
<p>Lugar o escenario: El gimnasio y el patio de la EMFPPI</p>
<p>Destinatarios: Agentes educativas Elvira, Viridiana, Hortensia y Amalia. La invitación se extiende al personal de la EMFPPI que desee participar.</p>
<p>Objetivo: Fomentar la reflexión en las agentes educativas sobre el cómo las niñas y niños interpretan frases clásicas como “te vas a caer”, “me hiciste enojar”, “te lo dije”, así como los mensajes de desaprobación transmitidos a través del lenguaje corporal.</p>
<p>Evaluación inicial</p> <p>Para evaluar saberes y conocimientos previos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Se entregará a las participantes un listado de frases comúnmente escuchadas en las casas o escuelas, en actividades cotidianas. ❖ Posteriormente, se les solicitará que circulen con color rojo las frases que son frecuentemente dichas por ellas, en color azul las frases que han escuchado decir a sus compañeras u otro adulto y en color amarillo las frases que nunca han dicho, ni han escuchado decir. ❖ Finalmente, se les solicitará que redacten una historia con diez de las frases que se les proporcionará en una lista, frases que les hayan dicho cuando ellas eran pequeñas y la emoción que experimentaron en ese momento. Al terminar quien guste podrá pasar a compartir el escrito. <p>Lista de frases</p> <p>De lenguaje verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Eso no se hace ✓ No lo hagas ✓ Ya te dije que te vas a enfermar y no entiendes ✓ Con el agua no se juega

- ✓ Le voy a decir a tu mamá
- ✓ Te portas muy mal siempre
- ✓ Mira nada más lo que hiciste
- ✓ Pero te vas a acordar de mi
- ✓ No vuelvas a hacerlo o ya verás como te va
- ✓ Me voy a poner triste por tu culpa
- ✓ Con la comida no se juega
- ✓ Ahorita es hora de comer no de dormir
- ✓ Come primero
- ✓ Si comes todo te doy un dulce, si no, no te doy nada
- ✓ Nunca tienes cuidado
- ✓ No corras
- ✓ No llores
- ✓ Lo vas a tirar
- ✓ No grites
- ✓ No es hora de jugar
- ✓ Te voy a dar de comer en la boca como bebé
- ✓ ¿Eres un bebé?
- ✓ Ya no eres bebé
- ✓ Ya eres grande y no entiendes
- ✓ Te quedas aquí sentada/o y no te muevas
- ✓ No entiendes nunca
- ✓ Te vas a ir con la otra maestra porque no haces caso
- ✓ Ya te ensuciaste
- ✓ Te lo voy a quitar
- ✓ A la una, a las dos, y a las tres, te lo dije.
- ✓ Y no corras porque donde te alcance te va peor
- ✓ Préstaselo o te lo quito
- ✓ Te lo voy a quitar porque eso no se hace
- ✓ No te lo voy a prestar a ti
- ✓ Tú, no

- ✓ Eso es para niños
- ✓ ¿Eres niña o qué?
- ✓ Los niños grandes no lloran
- ✓ Faltaste toda la semana ya para que bienes hoy
- ✓ Eres muy pequeño, no entiendes nada aún
- ✓ Cuando crezcas entenderás
- ✓ Tienes que ser como yo
- ✓ Aprende de tu hermano, el sí estudió
- ✓ Ni creas
- ✓ Ni lo pienses
- ✓ Cuando trabajes
- ✓ Porque lo digo yo
- ✓ Porque sí.
- ✓ Tu no opinas
- ✓ Cállate

De lenguaje corporal

- ✓ Mover la cabeza diciendo NO
- ✓ Cruzarse de brazos
- ✓ Fruncir las cejas
- ✓ Apretar los dientes
- ✓ Abrir mucho los ojos
- ✓ Golpear sobre la mesa
- ✓ Duración de la actividad: 15 minutos.

Actividad de apertura

- ❖ Se invitará a las participantes a cantar y bailar la canción “El Baile del Monstruo de la Laguna” para saludarse y reír un poco. Posteriormente, se les pedirá que tomen asiento para escuchar una breve introducción sobre la sesión y las indicaciones de la actividad.
- ❖ La actividad se realizará en conjunto y consistirá en construir una gran torre con el mayor número de bloques o cualquier otro tipo de material disponible en el gimnasio. La torre simulará una persona, y

a cada bloque tendrán pegada una palabra de la lista proporcionada en la actividad anterior.

- ❖ La torre deberá permanecer de pie por lo menos un minuto, de lo contrario tendrán que construirla de nuevo.
- ❖ Para finalizar se expondrán los motivos del porqué no logró mantenerse de pie.

Duración de la actividad: 15 minutos

Actividad de desarrollo

- ❖ La actividad consistirá en cruzar un gran campo minado, que simboliza el viaje desde la niñez en la escuela de educación inicial, hasta la vida joven, momento donde se deben afrontar diversos cambios fisiológicos, mentales, sociales, económicos, contextuales, ambientales, etc. Para llegar a este lugar, se necesita reunir herramientas que permitan enfrentar estos y otros retos. A lo largo de este campo minado, las participantes deberán ir recogiendo alegrías, amistades, amores, aprendizajes, emociones, valores, satisfacciones, empatía, trabajo en equipo, solidaridad, prudencia, autorregulación, disciplina, salud, familia, moral, comunicación asertiva, cariño, acompañamiento, seguridad, sana alimentación, espiritualidad, y más. Sin embargo, a lo largo de este camino las participantes se encontrarán con barreras que les limitarán y dificultarán la llegada.

Las indicaciones para jugar son las siguientes:

- ❖ En el patio habrá más de cien minas esparcidas en el piso (hojas de papel enmicadas, con palabras que representarán herramientas para ser competitivos en la vida o barreras que la harán más difícil).
Nota: Dichas tarjetas estarán volteadas hacia abajo para no saber cuál elegir.

- ❖ Cada participante deberá recorrer el camino en un minuto, parándose sobre al menos veinte minas que irán reuniendo (no podrán dar el paso donde no haya una mina).
- ❖ Al finalizar, todas escribirán sus palabras en una hoja de rota folio que estará pegada en la pared, haciendo dos columnas: una de palabras positivas y otra de palabras negativas.
- ❖ Para concluir, cada participante describirá el panorama que tendrá en su juventud, basándose en todas las experiencias que haya podido reunir durante su crecimiento y desarrollo.

Duración de la actividad: 20 minutos.

Actividad de cierre

- ❖ La actividad consistirá en realizar un collage titulado “Comunicación Asertiva”.
- ❖ Se proporcionarán revistas, hojas de colores, marcadores y pegamento.
- ❖ Posteriormente, el collage deberá ser colocado a la vista de la comunidad escolar.

Duración de la actividad: 20 minutos

Evaluación del aprendizaje:

- ❖ Reflexión personal: Se entregarán tres hojas en blanco a las participantes para que escriban tres casos suscitados dentro de su práctica educativa, en tres momentos diferentes de su rutina, donde incluyan frases de comunicación asertiva. Estas frases deberán subrayarse en color morado para su identificación.

Nota: La actividad se la llevarán a casa y la entregarán al siguiente día.

Recursos

- ✓ Espacios limpios, ventilados e iluminados
- ✓ Listado de palabras
- ✓ Colores, cinta adhesiva, tijeras, pegamento.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hojas blancas y de colores ✓ Lápices, plumas, gomas, sacapuntas ✓ Bloques y otros materiales del gimnasio ✓ Reloj y pared ✓ Grabadora, música ✓ 100 hojas enmicadas con palabras (Minas) ✓ Hojas de rota folio ✓ Papel kraft y revistas
<p>Duración total de la sesión: 70 minutos</p>

Sesión 4: “Ayer y hoy: Es hora de cambiar la página”

Como mencionan Miles y García, los adultos cuidadores contribuyen a desarrollar las características de personalidad de las niñas y niños, mismas con las que se relacionarán a lo largo de su vida en su contexto sociocultural (2010). De tal manera que a lo largo de la historia de las niñas y de su educación se han reproducido estilos de crianza y pedagogía que desfavorecen su autoestima y desarrollo.

En esta sesión, se pretende justamente identificar cómo es que al paso del tiempo se sigue reproduciendo inconscientemente el adultocentrismo a través de los diferentes tipos de crianza en la educación inicial e intentar generar propuestas para contrarrestar dicha problemática social.

<p>Sesión 4</p> <p>“Ayer y hoy: Es Hora de cambiar la página”</p>
<p>Lugar o escenario: Biblioteca de la EMFPPI.</p>
<p>Destinatarios: Agentes educativas Elvira, Viridiana, Hortensia y Amalia. La invitación se extiende al personal de la EMFPPI que desee participar.</p>
<p>Objetivo: Que las agentes educativas identifiquen el adultocentrismo como un constructo social que se reproduce y que desfavorece al aprendizaje. Y en conjunto, buscar estrategias que combatan y transformen la práctica pedagógica.</p>

Evaluación inicial:

- ❖ Se proporcionará a las agentes educativas un cuestionario de cinco preguntas relacionadas con diferentes estilos de crianza en el hogar, con la intención de identificar sus saberes previos, trabajar las dudas que surjan y al finalizar comparar las respuestas con el cuestionario final.

Cuestionario

- ❖ Subraye el inciso de su respuesta.

1. ¿A qué tipo de crianza se refiere cuando se ejerce un fuerte control, con poca disposición y reciprocidad, donde los adultos son los que mandan y los niños callan y obedecen? Crianza donde se imponen reglas y aplican castigos.

A) Autoritaria B) Permisiva C) Democrática C) Negligente

2. ¿A qué tipo de crianza se refiere cuando los padres ejercen un control relajado, alta disponibilidad y reciprocidad para las necesidades de los niños, y están al pendiente de cubrir todas sus necesidades, al mismo tiempo no saben decir un “NO”?

A) Democrática B) Negligente C) Autoritaria D) Permisivo

3. Tipo de crianza que sabe combinar el control y la disponibilidad con reglas y diálogo favoreciendo una buena autoestima de sus hijos.

A) Negligente B) Democrática C) Autoritaria D) Permisiva

4. ¿Qué tipo de crianza tiene que ver con padres desatendidos, de control relajado y baja reciprocidad con sus hijos, es decir, padres que no están presentes ni física ni emocionalmente para sus hijos, generando en ellos baja autoestima, incumplimiento de normas y problemáticas de interacción social?

A) Negligente B) Democrática C) Autoritaria D) Permisiva

5. ¿Qué tipo de crianza predominó en tu hogar? ¿Cómo lo identificaste?

Respuesta abierta.

Duración de la actividad: 15 minutos.

Actividad de apertura

- ❖ Se pide a las agentes educativas que en esta ocasión ellas propongan una canción para saludarse y bailar.
- ❖ Posteriormente se invita a que realicen un dibujo personal con su familia. La indicación será que dicho dibujo contenga mínimo tres características que muestren el estilo de crianza que tuvieron en sus hogares.
- ❖ Acto seguido se pedirá a cada una de las participantes que hablen de su dibujo y opinen desde su punto de vista sobre los aciertos o desaciertos que conllevan en específico ese estilo de crianza.
- ❖ Finalmente identificar si sus cuidadores primarios reproducían patrones de crianza de sus madres, abuelos u otras personas.

Duración de la actividad: 25 minutos.

Actividad de desarrollo

- ❖ En una cajita habrá 4 palitos que indican una diferente personalidad docente (amorosa y respetuosa, sobreprotectora, indiferente e inexperta o amorosa y adultocentrista) que las participantes tomarán al azar.
- ❖ Posteriormente, escenificarán una breve situación con el tipo de personalidad que les tocó. Mientras tanto el resto del grupo actuarán como alumnas y tendrán que responder con la conducta que suponen al trato que reciben.

Duración de la actividad: 25 minutos.

Actividad de cierre

- ❖ Se realizará una mesa redonda donde se les ofrecerá a las agentes educativas un refrigerio y se invitará a compartir opiniones para

reflexionar sobre los diferentes tipos de personalidad docentes que se han representado y las diferentes formas de reproducirlas.

- ❖ Se buscará que entre todas las participantes se encuentren formas de romper con estilos o prototipos de crianza que generan barreras de aprendizaje. Además, proponer prácticas pedagógicas que favorezcan la autoestima, el desarrollo y el aprendizaje armonioso.

Duración de la actividad: 25 minutos.

Evaluación del aprendizaje

Las participantes tendrán que responder a las siguientes 5 preguntas con un ejemplo.

El cuestionario podrá llevarlo a casa y entregarlo al día siguiente.

1. ¿En qué consiste la crianza permisiva? Menciona un ejemplo
2. ¿Cómo repercute la crianza amorosa y respetuosa en las niñas y niños? Menciona un ejemplo.
3. Escriba tres acciones posibles que rompan con la reproducción del adultocentrismo en su lugar de trabajo.
4. ¿Por qué se debe considerar realizar una práctica pedagógica libre de autoritarismo?
- 5.Cuál es tu opinión sobre esta sesión del taller.

Recursos:

- ✓ Biblioteca
- ✓ Cuestionarios de evaluación inicial y final
- ✓ Hojas blancas y de colores
- ✓ Lápices y colores
- ✓ Plumas
- ✓ Caja pequeña
- ✓ Mesas y sillas
- ✓ Grabadora y música

✓ Refrigerio
Duración total de la sesión: 90 minutos.

Sesión 5: “Convivencia y armonía: Derechos de las niñas y niños”

En esta sesión se pretende dialogar y analizar algunos derechos humanos que protegen la dignidad de las personas. Por lo que no está de más recordar que como se establece en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Art. 3., 1917 / 2023) la educación es un derecho para todas las personas. Como derecho también se establece en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil, (Art.57., 2018) que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que garantice su dignidad humana, libre de prácticas pedagógicas que humillen y degraden con su trato.

Sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, el sociólogo Claudio Duarte (2012)., señala que la sociedad adulta, que se considera el centro de la sociedad, deja en una posición inferior a las niñas y niños al considerarlos inmaduros. Esta antigua idea adultocéntrica obstaculiza, entre muchos otros, su derecho a expresar sus deseos y opiniones.

Por eso la importancia de hacer efectiva la responsabilidad que se tiene al educar y propiciar lo necesario para que las niñas y niños se desarrollen y aprendan en un ambiente donde se les proteja, es decir, en un contexto de paz (Gorjón, 2022).

Sesión 5
“Convivencia y armonía escolar”
Lugar o escenario: Biblioteca de la EMFPPI.
Destinatarios: Agentes educativas Elvira, Viridiana, Hortensia y Amalia. La invitación se extiende al personal de la EMFPPI que desee participar.

Objetivo: Analizar si se brinda el cumplimiento del derecho de educación de calidad de las niñas y niños desde la práctica del docente y buscar estrategias que lo garanticen.

Evaluación inicial

Para evaluar los saberes previos de las agentes educativas, se llenará una rúbrica tras responder a cinco preguntas iniciales.

Los tres parámetros para evaluar son:

- Sabe y reconoce el derecho del que se le preguntó. (3 puntos)
- Responde creando su propia idea a partir de sus saberes previos. (1 punto)
- No responde. (0 puntos)

Preguntas

1. ¿Qué son los derechos humanos?

Son normas que reconocen y protegen la dignidad de todos los seres humanos. Estos derechos rigen la manera en que los individuos viven en sociedad y sus relaciones entre sí, al igual que sus relaciones con el Estado y las obligaciones del Estado hacia ellos. (UNICEF, s.f.)

2. ¿Qué se entiende por infancia?

A la categoría social comprendida desde el periodo del nacimiento y hasta los dieciocho años (H. Cámara de Diputados LX Legislatura, 2009).

3. Menciona un documento internacional que proteja los derechos de la infancia

Entre otros:

1. El pacto internacional de derechos civiles y políticos
2. El pacto internacional de Derechos Económicos, sociales y Culturales (PIDESC)
3. La Convención sobre los Derechos del niño (CDN)

4. La Convención Contra la Tortura y Otros Tratos o penas Crueles, Inhumanos o Degradantes

5. La Convención Internacional Sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial

6. La convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer

4. ¿A qué se refiere el Artículo 5 del capítulo II de la Ley General De Educación?

Refiere que “Todos los ciudadanos tienen derecho a la educación el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional, como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forme parte” (Ley General de Educación [Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2024, pp.2).

Duración de la actividad: 10 minutos

Actividad de apertura

- ❖ Se dará inicio con una pausa activa de integración y bienvenida jugando con la canción titulada “Lento muy lento”.
- ❖ Posteriormente se invitará a sentarse sobre un tapete, formando un círculo para escuchar las indicaciones necesarias para realizar la actividad.
- ❖ La actividad consiste en jugar manotazo: este juego se trata de ser la primera persona en tomar la tarjeta que se colocará en el centro de un círculo dibujado en una mesa y reunir las más que se pueda. Las tarjetas tendrán impresa una imagen que represente un derecho de las niñas y niños, pero las tarjetas se colocarán con la imagen hacia abajo y solo quien la gane podrá

verla y dará pistas a sus compañeras para que adivinen de que derecho se trata, recuperando así saberes previos.

Duración de la actividad: 20 minutos

Actividad de desarrollo

- ❖ Se pedirá a las participantes tomen asiento en una silla
- ❖ Se le entregará una ficha de diferente color a cada participante
- ❖ En el piso estará marcada con cinta adhesiva de color blanco una escalera con 26 casillas la primera casilla será la salida del juego y la número 26 será la meta del juego.
- ❖ Posteriormente se les mencionará una situación y se les harán tres preguntas una a la vez: ¿A qué derecho se refiere? ¿Se respetan los derechos de las niñas y niños? SÍ y por qué, NO y por qué, quien sepa la respuesta la compartirá y podrá colocar su ficha en la casilla número dos y así sucesivamente irán avanzando conforme vayan contestando las preguntas.

Las situaciones serán:

- ❖ Cuando se inundó el pueblo, primero rescataron a las niñas y niños.
- ❖ Raúl tiene nueve años y trabaja cargando cajas en el mercado, comienza a trabajar desde las cinco de la mañana y no asiste a la escuela.
- ❖ En los alrededores de la escuela la policía vigila que no haya vendedores de droga ni robachicos a la hora de la salida.
- ❖ En la colonia llega el agua una vez a la semana y solo por dos horas, durante la pandemia por covid-19 algunas niñas y niños se enfermaron porque no se podían lavar las manos.
- ❖ El grupo de 4ºB propuso a la directora que hubiera más personas para atender la cooperativa, porque no era suficiente el tiempo de recreo para comprar. Finalmente les hicieron caso.
- ❖ Hace tiempo que el papá de María se fue de la casa y no les da dinero, su mamá debe trabajar mucho y no los puede cuidar.

- ❖ Las y los estudiantes de la escuela, junto con algunos adultos solicitaron a las autoridades que recogieran a los perros callejeros porque algunos son muy bravos.
- ❖ En la escuela hay baños para niñas y niños con alguna discapacidad. (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación MEJOREDU, 2022).
- ❖ Finalmente se invita hacer una reflexión de lo que significa para los adultos ser niña o niño, porque es importante garantizarles sus derechos en la escuela y cuáles serán las consecuencias generadas si no se cumplen.

Duración de la actividad:25 minutos

Actividad de cierre

En conjunto se realizará una galería de dibujos con el tema de los derechos de las niñas y de los niños que se expondrá en la biblioteca, la indicación es:

- ❖ Realizar 10 dibujos cada uno con su ficha descriptiva y se pegarán en una pared para exponerlos a la comunidad escolar
- ❖ Los derechos que se recomiendan son:
 - ✓ Derecho a la igualdad
 - ✓ Derecho a la protección
 - ✓ Derecho a un nombre y nacionalidad
 - ✓ Derecho a la alimentación, vivienda y atención médica
 - ✓ Derecho a la educación
 - ✓ Derecho a la comprensión y amor
 - ✓ Derecho a divertirse y jugar
 - ✓ Derecho a la atención y ayuda
 - ✓ Derecho a la protección
 - ✓ Derecho a la justicia

Duración de la actividad: 25 minutos

Evaluación final

Se aplicará la misma rúbrica y preguntas iniciales para cotejar respuestas e identificar aprendizajes
<p>Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Rúbricas ✓ Grabadora, música ✓ Espacios limpios, amplios e iluminados (Biblioteca) ✓ Tapetes, silla ✓ Material didáctico (tarjetas de los derechos) ✓ Hojas blancas, cinta adhesiva y colores
Duración total de la sesión: 80 minutos

Sesión 6: “El juego: Aprendizaje invaluable y divertido”

La experiencia de participar en un juego va más allá que solo diversión, ya que a través de esta maravillosa y divertida experiencia las niñas y los niños adquieren habilidades para enfrentar y resolver desafíos que se les presentará en sus vidas y desarrollar su inteligencia emocional (Parker y Stjerne, 2019).

A través del juego también se expresan emociones y se aprende a socializar adquiriendo valores como: respeto, cooperación, amistad, trabajo en equipo, empatía, justicia. Por lo que es favorable para las niñas y niños que se les brinden las oportunidades para explorar y experimentar, para enfrentar desafíos y poder equivocarse. El juego les brinda seguridad, libertad, confianza y autoestima al lograr sus retos (Parker y Stjerne, 2019).

Por lo que es de suma importancia, que tanto en el hogar como en el centro escolar se brinde la libertad y las herramientas necesarias para que las niñas y niños aprendan y se desarrollen a través del juego (Gómez y Martín, 2013).

El impedir la libertad de jugar desencadena consecuencias que afectan las relaciones sociales, lenguaje, comunicación y motricidad, derivando en la ansiedad, la apatía, el aislamiento y la obesidad (Huerta, 2024). Dejar de jugar se da a causa

de las ideas familiares y principalmente de la escuela adultocéntrica que solo prepara para el mundo laboral, para ser productivos y obedientes (Risoterapia, 2016).

Por lo que con esta sesión se pretende que las participantes experimenten una sensación de bienestar mediante el juego y reconozcan la importancia que este tiene para la adquisición de habilidades que los preparará para enfrentar y resolver desafíos.

Sesión 6 “El juego: Aprendizaje invaluable y divertido”
Lugar o escenario: Ludoteca y patio de la
Destinatarios: Agentes educativas Elvira, Viridiana, Hortensia y Amalia. La invitación se extiende al personal de la EMFPPI que desee participar.
Evaluación inicial ❖ Se entregará un cuestionario de cinco preguntas a las agentes educativas mismas que servirá para evaluar los saberes previos con respecto a las actividades lúdico-recreativas. 1. ¿Qué entiendes por actividades lúdico-recreativas? a) Actividades relacionadas con el juego y la recreación. b) Actividades exclusivamente deportivas. c) Actividades educativas formales d) No estoy segura 2. ¿Cuáles crees que son los beneficios principales de las actividades lúdico-recreativas? (Puedes seleccionar más de una opción) a) Desarrollo físico b) Interacción formal c) Desarrollo emocional d) Desarrollo cognitivo

e) No estoy segura

3. ¿Qué tipo de actividades lúdico-recreativas conoces o has participado?

a) Juegos de equipo (fútbol, baloncesto, etc.)

b) Actividades creativas (arte, manualidades)

c) Actividades al aire libre (excursiones, campamentos)

d) juegos tradicionales (escondidas, carreritas)

e) Actividades musicales (canto, danza)

f) Otras (especifica)_____

g) No he practicado ninguna

4. ¿Crees que las actividades lúdicas -recreativas pueden contribuir al aprendizaje y desarrollo personal?

a) Sí, definitivamente

b) Sí, en cierta medida

c) No, no tiene un impacto significativo

d) No, estoy segura

5. ¿Qué características crees que son importantes para que una actividad lúdico-recreativa sea efectiva y disfrutable? (puedes seleccionar más de una opción)

a) Debe ser divertida

b) Debe fomentar la participación

c) Debe ser segura y bien organizada

d) Debe ser inclusiva y accesible para todos

e) No estoy segura

Duración de la actividad: 15 minutos

Actividad de apertura

- ❖ Se invitará a las agentes educativas a ponerse de pie para dar la bienvenida con la canción “Yo tengo un cuerpo y lo voy a mover”
- ❖ Posteriormente se invitará a que se sienten un momento para escuchar las indicaciones para la siguiente actividad.

- ❖ Se les informa a las agentes educativas que en el salón están escondidos sobres con imágenes de animales, los cuales tendrán que localizar y a continuación tomar asiento nuevamente formando un medio círculo. Una a una pasará al frente y tendrá que dar pistas con mímica a sus compañeras para descubrir de qué animal se trata.
- ❖ Finalmente, se comentará con lluvia de ideas los aprendizajes que se adquieren con esta dinámica de aprendizaje.

Duración de la actividad: 20 minutos

Actividad de desarrollo

- ❖ Se invita a las agentes educativas a participar en una carrera de esponjas mojadas, las indicaciones serán las siguientes:
- ❖ Formar dos equipos que se alinearán en una fila detrás de dos cubetas llenas de agua.
- ❖ Al escuchar la señal de salida, la primera participante de cada equipo empapará su esponja en la cubeta con agua.
- ❖ Luego correrá en línea recta hacia una cubeta que se encuentra al otro extremo del área de juego y exprimirá el agua de la esponja dentro de la cubeta vacía.
- ❖ La participante regresará corriendo con la esponja exprimida y se la pasará a su compañera de equipo, quien repetirá el mismo proceso. El objetivo será llenar la cubeta vacía.
- ❖ Al finalizar se reflexionará las cualidades del juego y el beneficio de saberes y desarrollo.
- ❖ Posteriormente se pedirá a las participantes compartir su experiencia y recuerdos de sus juegos favoritos en su niñez

Duración de la actividad: 20 minutos

Actividad de cierre

La siguiente actividad pretende que las participantes se relajen creando mandalas artísticas (patrones de dibujos geométricos, que suelen estar representados

dentro de una circunferencia) donde el detalle, la atención y su creatividad las sorprenda.

- ❖ La actividad consiste en pegar semillas: arroz, frijol, semillas de girasol, maíz, lentejas o chía en una mandala, al tiempo que escucharán música para meditar

Duración de la actividad: 25 minutos

Evaluación del aprendizaje:

- ❖ Se entregará un cuestionario de cinco preguntas relacionadas con las actividades lúdico-recreativas para evaluar saberes.
- ❖ El cuestionario se responderá en casa para entregarlo a la siguiente sesión.

Cuestionario

1. Menciona al menos cinco beneficios para el desarrollo físico, social, emocional, cognitivo y cultural de las niñas y niños cuando juegan.
 - a) Respuesta abierta
2. ¿Cómo describes la importancia de las actividades que se basan en el juego para la adquisición de aprendizajes?
 - a) Muy importantes
 - b) Importantes
 - c) Algo importantes
 - d) Poco importantes
 - e) No importantes
3. ¿Qué actividades lúdico-recreativas son las que más ocupas en tus actividades pedagógicas?
 - a) Juegos de equipo
 - b) Actividades creativas
 - c) Juegos tradicionales
 - d) Actividades al aire libre
 - e) Actividades musicales

<p>4. ¿Qué lugar es el preciso para jugar?</p> <p>a) El patio de la escuela o del hogar</p> <p>b) En la ludoteca</p> <p>c) El comedor</p> <p>d) En el parque</p> <p>e) En la escuela</p> <p>f) Otro ¿Cuál?</p> <p>5. ¿Te divertiste en la sesión? narra tu experiencia y recuerdos.</p>
<p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Espacios limpios, iluminados y ventilados (Patio, ludoteca) ✓ Cuestionario inicial ✓ Cuestionario final ✓ Grabadora, música ✓ Sobres blancos ✓ Imágenes de animales ✓ Esponjas, agua y cubetas ✓ Semillas (arroz, frijoles, lentejas, maíz, semillas de girasol) ✓ Mandalas
<p>Duración total de la sesión: 80 minutos</p>

Sesión 7: “Moral docente”

Una manera de construir personalmente una formación moral y ética es la convivencia con personas que lo son. Pero es importante que se tome en cuenta que ser éticamente moral no solo es para ser ejemplo de algo en la vida de los otros, sino para vivir en una plenitud personal (Hortal, 2004).

Para Ortega, el profesor es responsable de la formación de sus alumnos y cuenta con suficientes cualidades para realizar su práctica. Esto conlleva a la responsabilidad de ser coherente en la palabra y la conducta ya que para adquirir el conocimiento de lo que es el bien, la justicia, la tolerancia, la solidaridad, la

bondad, el amor y respeto por el medio ambiente, entre otros muchos valores que generan una educación de paz y armonía, se es indispensable tener cerca inspiradores modelos que practiquen de forma natural esos mismos valores (Ortega, 2004).

Con esta sesión se pretende que las participantes reconozcan las características éticas y morales que las definen en su vida y en su trabajo y concientizar que todas esas virtudes que poseen se deben resaltar ya que son oportunidad de aprendizaje para las niñas y niños de los grupos a su cargo y del personal que se integra a laborar a la escuela. Esas virtudes son necesarias para generar una educación humanista para romper con patrones conductistas y adultocéntricos.

<p>Sesión 7 “Moral docente”</p>
<p>Contexto: Biblioteca de la EMFPPI.</p>
<p>Destinatarios: Agentes educativas Elvira, Viridiana, Hortensia y Amalia. La invitación se extiende al personal de la EMFPPI que desee participar.</p>
<p>Objetivo: Que las agentes educativas reconozcan y señalen su esencia personal, esencia que habla de sus virtudes, valores y moral.</p>
<p>Evaluación inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Se les proporcionará a las agentes educativas una hoja dividida en dos partes, en una de esas partes, se les solicitará que escriban todo lo que tenga que ver con su área pública, es decir, lo que conoce cada una de sí misma y se permite que los demás conozcan. En la segunda parte de la hoja, se pedirá que escriban lo relacionado con su área oculta, es decir, lo que cada una conoce de sí mismas y que los demás desconocen. <p>Nota: Se pedirá que la hoja se reserve para continuar con la actividad posteriormente.</p>

Duración de la actividad: 10 minutos.

Actividad de apertura

- ❖ Se solicita a las agentes educativas ponerse de pie y formar un círculo en medio de la biblioteca para saludarse, y mover todo el cuerpo con la canción “Este es el baile del movimiento”, al terminar, se pedirá que respiren profundo y tomen una pelota pequeña con la que pasarán a sentarse por parejas sobre una colchoneta.
- ❖ A continuación, se invita a escuchar música de sonidos naturales como la lluvia para relajarse y al ritmo de la música den un ligero masaje unas a otras en la espalda y cabeza con la pelota. Al finalizar la música, se indica que tomen asiento en su silla y mesa, para continuar con las actividades.

Duración de la actividad: 10 minutos.

Actividad de desarrollo

- ❖ Se llevará a cabo un certamen para coronar a la persona que mejor se conozca titulado “Así soy yo “. El certamen se dividirá en cuatro etapas:
- ❖ En la primera etapa, cada participante caminará por una alfombra roja y al final de ella frente a un micrófono describirá durante dos minutos, quién es.
- ❖ La segunda etapa consistirá en caminar sobre una pasarela iluminada con luces de colores y responder a las siguientes cuatro preguntas:

1. ¿Cuál es tu zona de confort?
2. ¿Cuál es tu zona de miedo?
3. ¿Cuál es tu zona de aprendizaje?
- 4.-Finalmente ¿Cuál es tu zona de crecimiento?

Nota: Las participantes tendrán un minuto para responder a cada pregunta.

- ❖ La tercera etapa consistirá en grabar individualmente un video de tres minutos de duración. El video lo proyectarán a la audiencia en el cual comentarán el autoconcepto y autoestima que se tienen.
- ❖ En la última etapa, se premiará a todas las participantes y exhortará a seguir conociendo y aprendiendo de sí mismas. También se invitará a ser guía y ejemplo al realizar su práctica pedagógica y extender sus cualidades a través de sus alumnos.

Duración de la actividad: 35 minutos.

Actividad de cierre

- ❖ Se proporcionará a cada participante suficiente papel kraft para dibujar su silueta y sobre ella anotarán sus fortalezas, debilidades, oportunidades y sus amenazas. Finalmente las pegarán en la pared y hablarán al grupo de ellas.

Duración de la actividad: 20 minutos.

Evaluación final

- ❖ Continuando con la actividad inicial, se les proporcionará a las agentes educativas otra hoja dividida en dos partes, En una primera parte, se pedirá que escriban como título “Área ciega “y la darán a sus compañeras para que cada una les escriba lo que han conocido de ellas a través de su compañerismo y práctica pedagógica.
- ❖ Acto seguido, en la segunda parte de la hoja escribirán como título “Área desconocida” y se solicitará que dejen el espacio en blanco. Posteriormente que mediten con la almohada lo que escribirían en esa parte.
- ❖ Para terminar, se invitará a las participantes a meditar las cuatro áreas en las que trabajaron, cuánto se conocen, cuánto dejan

saber a través de su labor, cómo las ven y lo que representan para otros.

Duración de la actividad: 15 minutos.

Recursos

- ✓ Espacios amplios, ventilados y limpios
- ✓ Hojas de papel
- ✓ Papel kraft
- ✓ Lápices, plumas, gomas y sacapuntas
- ✓ Marcadores de diferentes colores
- ✓ Tijeras y pegamento
- ✓ Alfombra roja
- ✓ Pasarela con luces de colores
- ✓ Pódium de premiación
- ✓ Diplomas de participación
- ✓ Micrófono y bocina
- ✓ Grabadora y música
- ✓ Colchonetas
- ✓ Sillas y mesas
- ✓ Pelotas

Duración total de la sesión: 90 minutos

Sesión 8: “Reflexión y un buen comienzo”

¿Por qué es necesario comenzar de nuevo? Con esta pregunta se abrirá la sesión y las respuestas serán las reflexiones para dialogar.

Se agradecerá la participación al equipo y como conclusión se mencionará lo importante que son las y los docentes en la educación y el reconocimiento que la sociedad le otorga. Se retomará la importancia de la ética y moral docente con la que se debe actuar por ser influencia directa de la formación de personas. Y por

último resaltar que el acompañamiento amoroso, libre de barreras y divertido dará como resultado una sociedad conformada por personas comprometidas, competentes, seguras y felices.

Sesión 8 “Reflexión y un buen comienzo”	
Contexto: Biblioteca de la EMFPPI.	
Destinatarios: Agentes educativas Elvira, Viridiana, Hortensia y Amalia. La invitación se extiende al personal de la EMFPPI que desee participar.	
Objetivo: Que las agentes educativas expresen sus experiencias y aprendizajes durante el taller, lo que pueden aportar y proponer para recomenzar su práctica educativa.	
Actividad	<ul style="list-style-type: none">❖ Se pedirá a las participantes hacer un círculo con las sillas y tomar asiento para escuchar la conclusión del taller en la que se resaltaré la importancia de realizar una práctica pedagógica en educación inicial, libre de barreras de aprendizaje y con oportunidad de favorecer el desarrollo de las niñas y niños a través del juego y un acompañamiento empático, respetuoso y amoroso.❖ Posteriormente se les invitará a:<ul style="list-style-type: none">✓ Comentar sus experiencias y saberes obtenidos en el taller.✓ A reflexionar sobre las áreas de oportunidad identificadas y por qué pensar en un nuevo comienzo a favor de las niñas y de ellas.✓ Visualizar cuáles serían los beneficios a corto mediano y largo plazo al dejar de ser adultos con prácticas adultocéntricas.✓ Finalmente se agradecerá la participación y se otorgará un reconocimiento simbólico de participación.
Recursos	<ul style="list-style-type: none">✓ La biblioteca✓ Sillas

Duración total de la sesión: 90 minutos

CONCLUSIONES

De acuerdo con los principios de la educación inicial para dar acompañamiento y favorecer tanto el desarrollo como el aprendizaje de las niñas y niños mediante el cuidado, protección, atención, juego y en general una crianza amorosa, considero importante que al personal educativo se nos brinde información útil para evitar cualquier tipo de barrera que obstaculice su sano bienestar, en este caso, barreras adultocéntricas que puedan incurrir en la violación de alguna de sus garantías individuales.

Por lo cual, se llega a la conclusión que implementar un proyecto de intervención pedagógica en el que se desarrollen las tres variables de la investigación: el adultocentrismo, las barreras de aprendizaje y el juego, puede minimizar en muy corto plazo dichas prácticas pedagógicas recurrentes y adultocéntricas que desfavorecen el desarrollo, aprendizaje y bienestar de las niñas.

Porque, como se mencionó a lo largo del presente trabajo de investigación, el adultocentrismo es una forma de relación que existe entre los adultos y la niñez, en donde el adulto se otorga, basándose en su experiencia y edad, el mando con el cual establece los términos para educar y convivir en los diferentes contextos sociales.

Si bien el adultocentrismo equivocadamente acorta la libertad de hacer, decir y decidir de las niñas y niños puede considerarse que se da a partir del desconocimiento, patrones de reproducción o simplemente porque culturalmente así se ha aprendido a cuidar y/o educar. Sin embargo, este constructo social podría replantearse en busca de un paradigma educativo basado en la construcción arquitectónica cerebral de pensamientos, ideas, recuerdos y experiencias sólidas que contribuya a la imagen de niñas y niños seguros de sí mismos.

Por lo que en dicho taller se espera que las agentes educativas a través de la experiencia de vivenciar el juego y recordar su niñez logren sensibilizarse ante la realidad de violencia que en el pasado y presente han tenido que enfrentar las niñas. Así que pensar en un taller como medio para que las agentes educativas

reflexionaran su práctica fue además pensar en las situaciones y escenarios donde cada una de ellas pueda descubrir sus propias carencias y virtudes con las que realizan su labor profesional, por consiguiente, se pensó que fueran la conversación y escucha respetuosa, diferentes expresiones artísticas y por supuesto el juego los medios para lograrlo.

El proyecto pretende alcanzar logros significativos para rectificar y dignificar la práctica docente, al mismo tiempo, generar un compromiso permanente para analizar aquellas situaciones involuntarias que pone barreras a la curiosidad y juego de las niñas y niños, romper con costumbres que más que educar generaron miedo, resentimiento, frustración y marginación en muchas generaciones.

Pero no solo eso, el taller también pretende que las agentes educativas recuerden el valor que la sociedad les infiere y más aún que ellas mismas se reconozcan como seres únicos por el privilegio de tener en sus manos el tesoro más grande de la humanidad, no para devaluarlo, sino para pulirlo y hacerlo brillar.

A modo personal, en mi trayectoria como agente educadora de niñas y niños que cursan la educación inicial he adquirido saberes teóricos, metodológicos, técnicos y prácticos. Saberes que se adquieren con la experiencia y también saberes que se adquieren al equivocarse. Sin embargo, el saber más significativo y que las mismas niñas y niños me han permitido adquirir, es, que ante cualquier circunstancia debo realizar mi práctica con amor, respeto y alegría.

Con el acompañamiento de las niñas y niños reaprendí a ser curiosa, intrépida, divertida, compartida y amorosa, características que dejan de lado la rigurosa seriedad de la personalidad adulta de la maestra, dichas características me permiten tener cercanía, comunicación, empatía y respeto con mis alumnos, creando un vínculo que favorece principalmente su desarrollo emocional.

Sin embargo, durante las observaciones de la presente investigación me percaté que a pesar de conducirnos, las agentes educativas, bajo un mismo programa de educación y protocolo curricular, todas tenemos nuestra propia personalidad y una diferente forma de trabajar, así que dichas observaciones me

permitieron identificar actitudes socialmente normalizadas en las que lamentablemente se incurre en situaciones en las que se puede intimidar y obstaculizar el aprendizaje de las niñas y niños sin que nadie se percate de esto y si se percatan pues no se está dispuesto a señalarlo.

Así que al estar inmersa en la problemática identificada y al tener la convicción de crear un cambio que favorezca a las niñas que se encuentran bajo nuestro cuidado decido dejar de ser de las que ven y se quedan calladas, por lo cual, tomo la decisión y responsabilidad de proporcionar información adecuada a las agentes educativas, que conlleve a concientizar y asumir la responsabilidad de generar barreras de aprendizaje y desarrollo con nuestra actitud poco o muy adultocéntrica.

Por lo que estaría dispuesta a implementar círculos de comunicación informativa, participativa, recreativa y de reflexión de manera periódica y permanentemente, donde además se propongan situaciones de juego en sus diferentes modalidades que ayuden a contrarrestar el adultocentrismo en el contexto escolar.

Finalmente se espera que el taller se implemente próximamente.

REFERENCIAS

- Alcubierre, B., y Carreño, T. (1996). *Los niños villistas una mirada a la historia de la infancia en México, 1900-1920*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana (INEHRM).
- Alexgais, A. (2014). *El manifiesto antiadultista*. Distribuidora Anarquista Polaris.
- Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget segunda parte. *Revista latinoamericana de psicología*. 11 (2), 249-259
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y Observación Participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Aries, P. (1986). La infancia. *Revista de educación*, 281(5), 5-17.
- Backes, B. M., Porta, M. E., y Difabio de Anglat, H. E. (2015). El movimiento corporal en la educación infantil y la adquisición de saberes. *Educare*, 19 (64), 777-790.
- Batalloso, J. M. (2006). *La educación como responsabilidad bases para un nuevo paradigma educativo*. San Marcos.
- Benites, R., y Román, P. (2015). *Los Entornos Personales de Aprendizaje como herramientas para la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación del alumnado diverso en la Universidad*. [Tesis doctoral. Universidad de Sevilla].
- Blanco, M. R. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista enfoques educacionales*, 7 (1), 11-33.
- Boleso, R. (2024). *Hilda Taba: Guía completa sobre su teoría del currículo*. Kedin.

- Boot, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el Aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM educación + ecosocial.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios (2024). Ley General de Educación. Capítulo II Artículo 5.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión Secretaría General Secretaría de Servicios Parlamentarios (2024). Ley General de Los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Artículo 4, fracción VII Bis.
- Chica, M. y Rosero, A.L. (2012). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. *Itinerario Educativo*, 26 (60), 75-96. <http://doi.org/10.21500/01212753.1401>
- Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México. (2024). *CDHCM celebra la proclamación del 11 de junio como Día Internacional del Juego*. Boletín 36/2024.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2018). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*. Libros en Demanda, S de R.L. de C.V.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *Formación cívica y ética orientaciones didácticas 4° primaria*. Orientaciones didácticas.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*. pp. 135-157.
- Cristacho, S. L. (2016). *Barreras para el aprendizaje y la participación*. Universidad Libre Vigilada Mineducación.

Data México. (2020). *Iztacalco municipio de la ciudad de México*. Gobierno de México.

<http://www.economia.gob.mx7datamexico7es/profile/geo/iztacalco>

Dávila, L. y Miliani, M. (2018). Abandono y protección de niños: Lo que dejó Europa. *Revista Stvtifera de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(2), 138-164.

de Mause, LI. (1982). *Historia de la infancia*. Educación Social- Libros Recuperados.

Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Comunidad de conocimientos UNAM.

Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*. (36), 99-125.

Duarte, K., y Pezo, H. (2021). Adulter en la escuela: notas para su problematización. *Revista Realidad Educativa*, 1 (1), 1-34.

Fernández, C., Fuiza, M. j., y Zabalza, M. A. (2013). A propósito de como analizar las barreras desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*. II (3), 172-191. <http://webs.uvigo.es/reined7>

Fernández, J. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pirre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de trabajo social*. 18 (2005), 7-31.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2013). *Superando el adultocentrismo*. www.unicef.cl

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2023). *¿Que decimos cuando hablamos de violencia contra niñas, niños y adolescentes?* www.unicef.org.ar

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Nuevo Siglo.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *30 años de la convención sobre los derechos del niño*. www.unicef.org/lac
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2024). México conmemora por primera vez el día internacional del juego Garantizar el derecho al juego es comprometerse con el desarrollo, bienestar y futuro de niñas y niños. UNICEF México. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/mexico-conmemora-por-primera-vez-el-dia-internacional-del-juego>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y The Lego Foundation. (2018). *Aprendizaje a través del juego Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Freinet, C. (1972). *las invariantes pedagógicas Guía Práctica de la Escuela Moderna Célestin Freinet*. Laia.
- Freire, P. (2022). *Paulo Freire pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gómez, C. A. (2020). *“El derecho al juego y esparcimiento de las niñas y niños, una perspectiva comparada*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. <http://bibliodigital.senado.gob.mx>
- Gómez, O., y Martín, J. (2013). *Cómo fomentar la autonomía y responsabilidad en nuestros hijos e hijas*. Confederación española de asociaciones de padres y madres de alumnos (CEAPA).
- Gorjón, F.J. (2022). *La paz a través de la educación Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.

- H. Cámara de Diputados LX Legislatura. 2009. Los derechos de la infancia. www3.diputados.gob.mx/camara/CEAMAG
- Hernández, M. (2023). *El maltrato infantil: una consecuencia del adultocentrismo*. Gaceta UNAM.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Hortal, A. (2024). *Ética general de las profesiones*. Desclée.
- Huerta, L. (2024). Consecuencias de la falta de juego en la niñez. *UNAM Global Revista*. <http://unamglobal.unam.mx/global>
- Lay-Lisboa, S., y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 17 (2), 55-66. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-isse2-fulltext-1176>
- Lerner, G. (1986). “*El origen del patriarcado*”. Crítica
- Lescano, T. (2019). Pensar las prácticas de los trabajadores sociales en las escuelas desde la construcción adultocéntrica de la juventud. Una lectura posible desde la mirada de Foucault. *Journal de Ciencias Sociales*, 7 (12), <http://doi.org/10.18682/jcs.v0i12.927>
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., Fals, O., Zamosc, L., & Kemmis, S. (1946). La investigación acción participativa. *La investigación-acción y los problemas de las minorías*, 15-26.
- López-Duque, A. (2019). *Pensar arquitectura a través del juego de construcción. Desde Froebel hasta la actualidad*. [trabajo de grado, ETS Arquitectura UPM]. <http://orcid.org/0000-0002-6811-8633>
- Loyo, E. (2003). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*. El colegio de México.

- Mejía, R. D., y Acosta, D. L. (2020). *Propuesta lúdica para la reducción de las barreras actitudinales que se presentan en los estudiantes del grado de transición de institución educativa José Eusebio Caro, sede David Haddad Salcedo*. [Trabajo de grado, Institución educativa Escuela Normal Superior programa de formación complementaria].
- Miles, M. D., y García, M. C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 8 (2), 809-819. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155003>
- Ortega, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista Española de Pedagogía* 62 (227), 5-30. <http://www.jstor.org/stable/23765747>
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2010). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Paidós.
- Papalia, D. E., Duskin, R., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. Mc Graw-Hill Education.
- Papalia, D. E., Wendkos, S., y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. McGraw Hill Interamericana.
- Parker, R., y Stjerne, B. (2019). Aprendizaje a través del juego en la escuela Un estudio sobre las pedagogías, que fomentan el desarrollo de las habilidades holísticas, en las aulas de la escuela primaria. The Lego Foundation.
- Partida, J. M. (2022). El juego en el preescolar desde la fenomenología del mundo social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. LII (1), 321-350. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1471>
- Popkewits, T. S., Tabachnik, B. R. y Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Pomares.
- Risoterapia. (2016, julio 8). *La importancia del juego*. [Vídeo]. You Tube.

- Sánchez, L., Muños, V. M. (2008). *Educación infantil y juego*.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Modelo de atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. SEP.
- Secretaría de educación pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral Educación Inicial: Un buen comienzo Programa para la educación de las niñas y de los niños de 0 a 3 años*. SEP.
- Secretaría de educación pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (S.F.). *Principios Rectores y Objetivos de la Educación Inicial ciclo escolar 2022-2023*. Consejo Técnico escolar y Taller Intensivo de Formación Continua Para Docentes primera sesión ordinaria.
- Secretaría de educación pública. (SEP). (s.f.) *Acuerdo Educativo nacional implementación operativa Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. SEP.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Troquel.
- Tyler, R.W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- Vélez, G., y Terán, L. (2009-2010). Modelos para el diseño curricular. *Pampedia*, (UNAM), 6, 55-65

ANEXOS

Gráfica 1



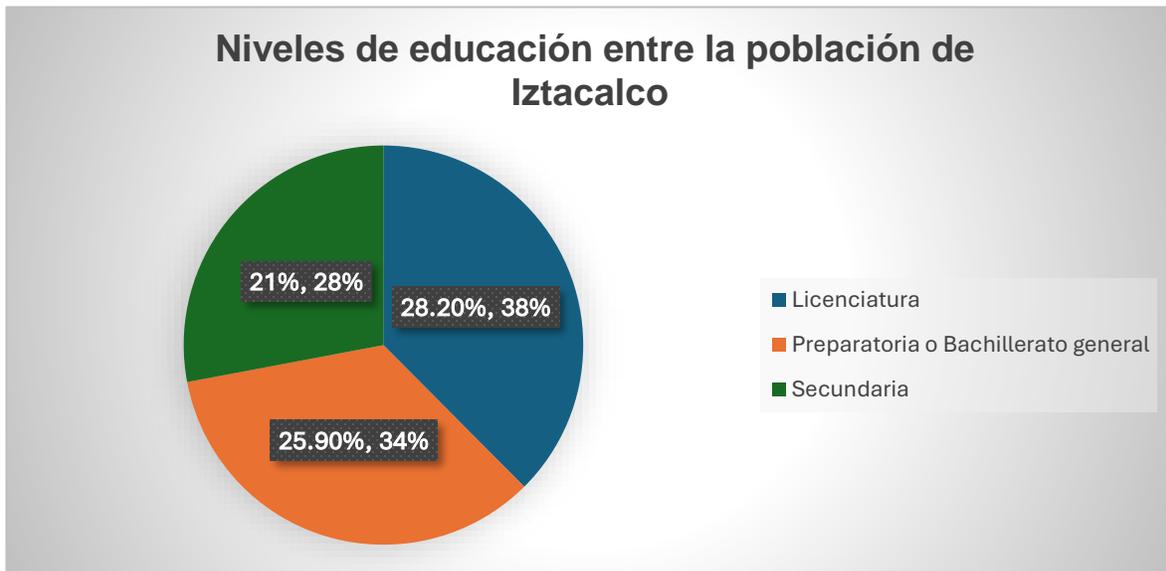
Fuente: DATA MEXICO (2020)

Gráfica 2



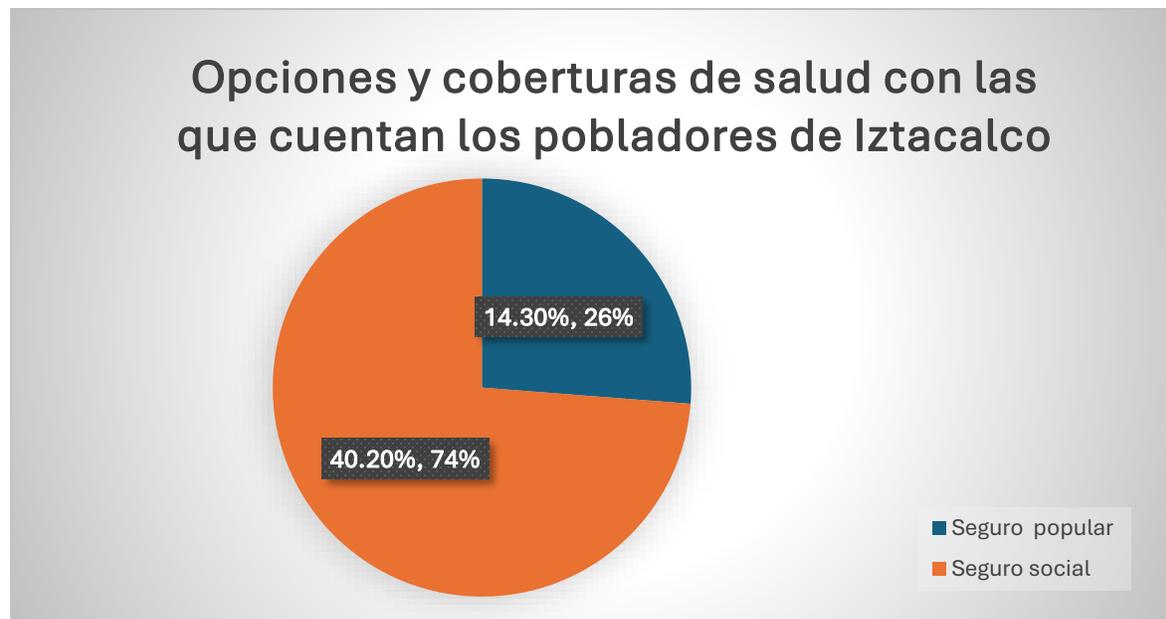
Fuente: Encuesta Nacional de Ocupación y empleo 2023 (ENOE)

Gráfica 3



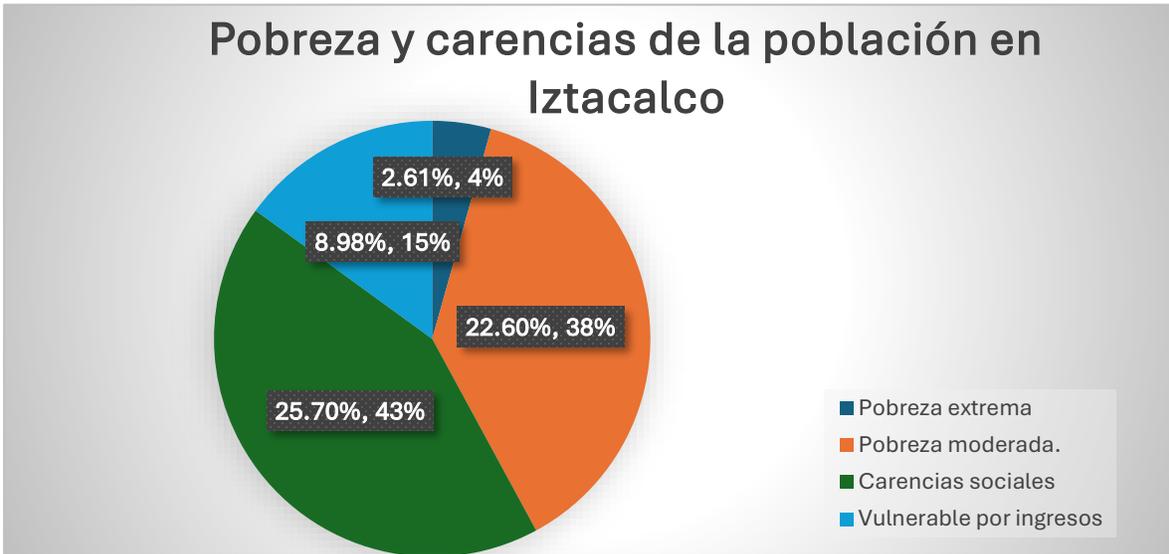
Fuente: Censo Población y Vivienda (Cuestionario ampliado)

Gráfica 4



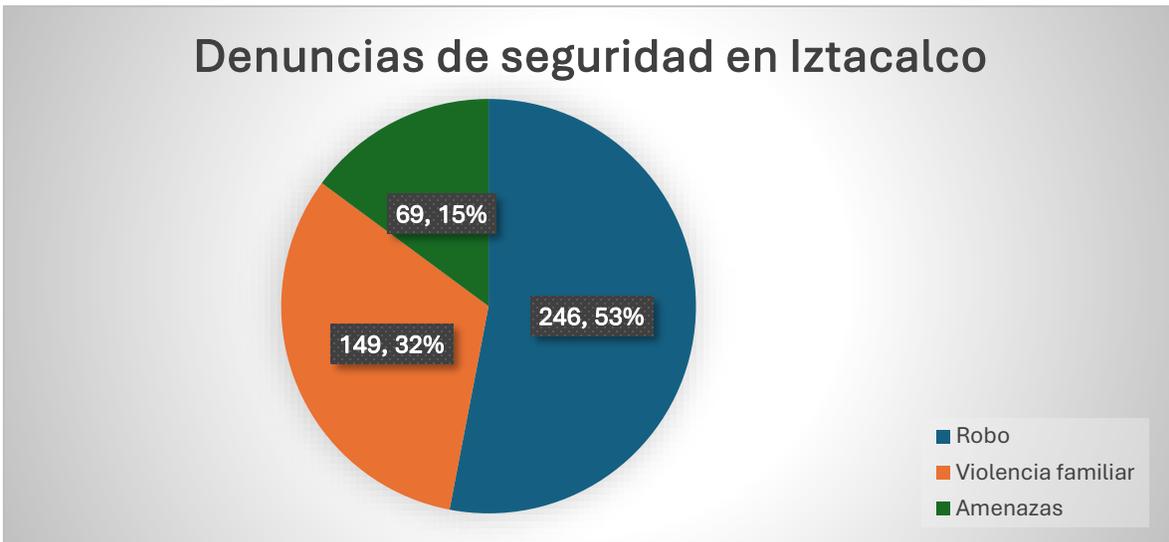
Fuente: Censo Población y Vivienda (Cuestionario ampliado)

Gráfica 5



Fuente: Consejo de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)

Gráfica 6



Fuente: Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE)

CUESTIONARIO

El siguiente cuestionario que se conforma de 29 preguntas con categoría de abiertas, cerradas y opción múltiple fue proporcionado al equipo multidisciplinario de la EMFPPI para responder en el mes de noviembre de 2023.

El objetivo era recopilar información referente al tema de estudio, información que abriera el panorama de los saberes previos con los que contaba el personal educativo y así poder conformar un proyecto de intervención pedagógico adecuado a las necesidades para la mejora del servicio asistencial y la práctica pedagógica libre de barreras en el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños relacionadas con el adultocentrismo.

PREGUNTAS

1. ¿Qué edad tiene?

- a) Menos de 30
- b) Entre 30 y 40
- c) 50 o más

2. ¿Qué labor desempeña en la escuela?

- a) Intendencia
- b) Cocinera
- c) Agente educativo
- d) Administrativo

3. ¿Cuánto tiempo ha laborado como agente educativa?

- a) Menos de 5 años
- b) De 5 a 10 años
- c) De 11 a 20 años

d) Más de 30 años

4. ¿De qué edades son las niñas y niños de su grupo?

a) Menos de 1 año

b) 2 años

c) 3 años o más

PREGUNTAS RELACIONADAS CON LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS Y NIÑOS

5. Explique qué son los derechos de las niñas y niños y describa al menos cinco de ellos en orden de importancia.

6. ¿Cuál considera que sea la razón por la que se establecieron los derechos de las niñas y niños?

7. ¿Qué significa ser garante de los derechos de las niñas y niños?

PREGUNTAS RELACIONADAS CON EL ADULTOCENTRISMO

8. ¿Ha escuchado la palabra adultocentrismo en su área de trabajo?

a) Sí

b) No

9. ¿Conoce su significado?

a) Sí

b) No

DEFINICIÓN DE ADULTOCENTRISMO CONSTRUIDA DESDE LAS IDEAS DE AUTORES QUE INVESTIGAN SU REPRODUCCIÓN

El adultocentrismo es un constructo social, pilar de violencia donde los adultos construyen y reproducen reglas sociales donde se empoderan y reproducen prácticas de fuerza y poder que generan desigualdad, falta de reconocimiento a la

autonomía y a los derechos de las niñas y de los niños, al mismo tiempo son minimizados, invisibilizados, enmudecidos, manipulados y en otras más cosificados, al mismo tiempo que se les obstaculiza su aprendizaje, autonomía y seguridad (Duarte, 2012) (Lezcano,2019) (UNICEF,2023) y (Fernández,2005).

10. A partir de las definiciones anteriores escriba brevemente lo que para usted es el adultocentrismo.

11. 1 Describa brevemente cuáles podrían ser las prácticas docentes de una postura adultocéntrica en el salón de clases.

12. ¿Considera usted que el adultocentrismo obstaculiza el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños?

a) Si ¿Por qué?

b) No ¿Por qué?

13. ¿Las practicas adultocéntricas podrían repercutir futuramente en las niñas y niños?

a) Sí ¿Por qué? ¿Y de qué manera?

b) No ¿Por qué?

14. ¿De qué manera puede contrarrestarse el adultocentrismo en las escuelas?

PREGUNTAS RELACIONADAS CON LA CRIANZA

15. Según los programas de educación inicial qué tipo de crianza debe brindarse a las niñas y niños ¿Cuál es el propósito?

16. ¿Qué significado les genera a las niñas y niños el que sus docentes les reconozcan sus logros?

17. Según la respuesta anterior ¿Qué es lo que sucedería si no se les reconocen sus logros?

18. ¿Deben existir los límites en la crianza amorosa? ¿Por qué?

PREGUNTAS RELACIONADAS CON BARRERAS DE APRENDIZAJE ACTITUDINALES

19. ¿Cree que las experiencias personales de las y los docentes pueden afectar el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños?

a) Sí ¿Por qué?

b) No ¿Por qué?

20. ¿Consideras que tener pocas expectativas en las niñas y niños puede afectar su desarrollo y aprendizaje?

a) Sí ¿Por qué?

b) No ¿Por qué?

21. ¿Será importante reflexionar si la práctica pedagógica que personalmente realiza genera barreras de desarrollo y aprendizaje?

a) Sí ¿Por qué?

b) No ¿Por qué?

22. ¿Se pueden crear barreras de desarrollo y aprendizaje con el lenguaje corporal y el silencio?

a) Sí ¿Por qué?

b) No ¿Por qué?

23. ¿Considera que las y los docentes deben tener capacitación continua para comunicarse asertivamente con sus alumnos y así se favorezca dejar de generar barreras de aprendizaje?

a) Sí ¿Por qué?

b) No ¿Por qué?

PREGUNTAS RELACIONADAS CON EL JUEGO

24. ¿Qué es el juego para las niñas y niños?

25. ¿En qué momento deben jugar las niñas y niños?

26. ¿Aporta algún beneficio a las niñas y niños el juego?

a) Si ¿Cuál o cuáles?

b) No ¿Por qué?

27. ¿Incluye el juego en sus planeaciones didácticas?

a) Sí ¿Por qué?

b) No ¿Por qué?

c) Ocasionalmente ¿Por qué?

d) Nunca ¿Por qué?

FINALMENTE

28. Narre (si sucedió) un episodio de su niñez suscitado por el personal docente de su escuela (o familiar adulto) que le haya causado una experiencia negativa y mencione si sigue siendo un recuerdo que le haya marcado su vida, desarrollo o aprendizaje.

29. Mencione por lo menos diez palabras o frases que los adultos, familiares o docentes suelen decirle a los niños con respecto a su educación.

ENTREVISTA

La siguiente entrevista consta de 37 preguntas de inducción, profundización, sondeo, especificación, directas e indirectas y de estructuración e interpretación. Se realizó al interior de la EMFPPI en el mes de enero de 2024, fue dirigida a los cuatro agentes educativas sujetos de la investigación.

El objetivo, además de recopilar información, fue sensibilizar a las agentes educativas con recuerdos y experiencias propias de su niñez, para ir reflexionando la manera de relacionarse y comunicarse que los adultos tienen con las niñas y niños.

La entrevista se realizó a manera de charla, así que el orden y número de las preguntas varió con cada una de las entrevistadas.

PREGUNTAS

PREGUNTAS DE INDUCCIÓN

¿Qué recuerdos tienes de tu niñez?

¿A que jugabas, dónde, cuando, con qué y con quién?

¿Qué recuerdos guardas de esos momentos?

¿A qué edad dejaste de jugar?

¿Quiénes fueron aquellas personas que intervinieron en tu crianza y educación durante tu niñez?

¿En algún momento te regañaron, castigaron o golpearon? ¿Cuál fue la causa?

¿Recuerdas alguna situación en la que te sintieras ignorada?

¿Con qué frecuencia te mostraban atención, cariño o pedían tu opinión o consentimiento los adultos?

PREGUNTAS DE PROFUNDIZACIÓN

¿Recuerdas si los escuchaste referir alguna situación que hubieran padecido en su niñez donde hicieran referencia a castigos, golpes, malas palabras o autoritarismo para ser educados?

¿Por algún momento has considerado que quizás el modelo de educación que tenían hacia ti, fuera el mismo que recibieron ellos?

PREGUNTAS DE SONDEO

¿Será que puedas darme más información de cómo era la relación entre los adultos y niñez en la educación y crianza cuando tú eras pequeña?

¿El trato que se les daban era igual en los diferentes contextos sociales, por ejemplo, en una fiesta familiar, en un parque, frente a personas que no fueran de la familia o en la escuela?

¿Cómo definirías el tipo de crianza y educación que te dieron?

¿Este tipo de crianza cambió en algún momento?

PREGUNTAS DE ESPECIFICACIÓN

¿Tienes algún recuerdo de algo que no te gustaba o incomodaba cuando los adultos de tu familia o de la escuela se dirigían a ti?

¿Qué era lo que pasaba por tu mente en ese momento? ¿A quién se lo contabas?

¿Qué respuestas obtenías?

¿Conforme crecías el trato que te daban fue cambiando? ¿A qué edad consideras que escuchaban tus ideas, opiniones y deseos?

PREGUNTAS DIRECTAS

¿Cuál ha sido tu estilo de comunicación, crianza y pedagogía con la niñas y niños de tu trabajo?

¿Te diriges y comunicas de la misma forma a las niñas y niños en el grupo escolar que con los de tu familia?

¿Has reproducido alguna palabra, frase o patrón de tu crianza familiar en tu desempeño laboral? ¿En qué circunstancia?

¿Consideras que la crianza que te dieron maestros y familiares era parte de la cultura, tradición o costumbre?

PREGUNTAS INDIRECTAS

¿Te has cuestionado qué opinión crees que tengan otras maestras sobre el estilo de tu crianza y práctica pedagógica?

¿Imaginas cómo te ven y sienten las niñas y niños de tus grupos?

¿Qué opinión tienes de ti misma con relación a la niñez?

PREGUNTAS DE ESTRUCTURACIÓN

¿Y hablando de los padres de familia de las niñas y de los niños de tu grupo, que has notado con respecto a cómo se dirigen hacia sus hijos?

¿Ellos, sus hijos, cómo les responden?

¿Las niñas y niños de ahora son igual que las niñas y niños de antes?

¿Las diferencias a qué las atribuyes?

¿Eres feliz en tu trabajo?

¿Cómo se puede lograr un trato que dignifique a la niñez?

¿Tú qué estás dispuesta a hacer?

(MOMENTO DE SILENCIO ESPERANDO QUE LA PERSONA ENTREVISTADA QUIERA HACER ALGUN OTRO COMENTARIO)

PREGUNTAS DE INTERPRETACIÓN

Para finalizar, entonces ¿Crees que el trato que los adultos le dan a las niñas y niños en los hogares y centros escolares es réplica del trato que ellos recibieron y son parte de la cultura del país?